TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS:
SUBSÍDIOS PARA QUALIFICAÇÃO DE AVALIADORES

INEP
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
BRASIL
GOVERNO FEDERAL

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | INEP

TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS:

Subsídios para qualificação de avaliadores

TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS: Subsídios para qualificação de avaliadores

LUCÍLIA HELENA DO CARMO GARCEZ
VILMA RECHE CORRÊA
Organizadoras

BRASÍLIA-DF
AGOSTO/2017

PRESIDÊNCIA DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB)
COORDENAÇÃO GERAL DE INSTRUMENTOS E MEDIDAS

EQUIPE TÉCNICA
Maria Inês Fini
Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (COEP)

DIAGRAMAÇÃO
Érika Janaína de Oliveira Saraiva Santos
Lucas Ribeiro França

PROJETO GRÁFICO
Marcos Hartwich
Raphael Caron Freitas

COEDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SIG Quadra 4, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fone: (61) 2022-3070
editoracao@Inep.gov.br

Cebraspe – Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
Campus Universitário Darcy Ribeiro
Edifício-Sede do Cebraspe, Caixa Postal 4545, Asa Norte – Brasília-DF – CEP: 70904-970
Fones: (61) 2109-5913 | 2109-5915
http://www.cebraspe.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T355

Textos dissertativo-argumentativos : subsídios para qualificação de avaliadores / Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Reche Corrêa, organizadoras. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

279 p. : il.

ISBN 978-85-7863-054-6

1. Qualificação de Avaliadores 2. Avaliação. 3. Enem. I. Garcez, Lucília Helena do Carmo. II. Corrêa, Vilma Reche.

CDU 806.90:331.86

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO DO TEMA E LIMITES ESTRUTURAIS DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

ARGUMENTOS EM DEFESA DE UM PONTO DE VISTA

MECANISMOS LINGUÍSTICOS DE COESÃO NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO

SITUAÇÕES QUE LEVAM À ATRIBUIÇÃO DE NOTA ZERO

REFLEXÕES METODOLÓGICAS

APRESENTAÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem foi concebido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento. Essas estruturas se desenvolvem e são fortalecidas em todas as dimensões de nossa vida pela quantidade e pela qualidade das interações que estabelecemos com o mundo físico e social. Das interações contínuas realizadas pelo cidadão, individualmente, e validadas por todos os cidadãos, coletivamente, é que são construídos os conhecimentos.

A aferição das estruturas mentais, na avaliação do Enem, é mediada por esta interação que acontece em dois momentos distintos: o participante como **escritor** e como **leitor** do mundo.

O momento **leitor do mundo** é priorizado na parte objetiva por meio das questões de múltipla escolha, quando são apresentadas propostas em que o participante demonstra a interação do conhecimento adquirido nas diversas áreas com a sua leitura de mundo, atribuindo novos sentidos ao que se lê, questionando a veracidade e fazendo escolhas. Ele não é passivo, lê/percebe/observa o mundo que o cerca, simbolicamente representado em diversos gêneros textuais como charges, poesias, gráficos, tabelas, imagens e algoritmos. O participante interpreta esse mundo, decodificando-o e atribuindo um sentido; atribuindo um valor, criando hipóteses, julgando, para só então resolver a situação-problema proposta.

O momento **escritor do mundo** se dá na redação, quando o participante se torna autor para atender à proposta feita pelos interlocutores. O autor é também o leitor à medida que leva para seu texto toda a sua vivência, por meio do que já leu, e por sua experiência pessoal. Nessa proposta, espera-se que o participante lance mão de seu acervo pessoal, reorganizando o conhecimento construído ao logo da sua trajetória, para elucidar seu projeto de texto. Esta autoria é única e pessoal; porém há limites implícitos para este projeto: a língua escrita, a tipologia textual e o tema. No papel de autor, o participante organiza seu texto à representação

mental construída, demonstra suas expectativas antevendo seu alvo, ajustando sua intenção de escrita à proposta apresentada. O texto da redação, portanto, não é isento; ele pode causar aos avaliadores as mais diversas impressões, como incômodo, conforto, alegria ou tristeza, o que exige do avaliador a prioridade dos critérios estabelecidos na correção em detrimento de sua subjetividade.

O material ora apresentado tem por objetivo a qualificação dos avaliadores das redações do Enem. Esperamos que seja útil e que ampliem cada vez mais a reflexão metodológica sobre a redação e sua correção.

Maria Inês Fini

Presidente do Inep

INTRODUÇÃO

Produzidos por participantes dos mais remotos pontos do país, os textos que constituem este livro são um desafio a seus avaliadores, provenientes de todas as regiões brasileiras. Assim, como coordenadoras pedagógicas gerais, para a avaliação das redações do Enem, entendemos que a avaliação isonômica dos textos depende da qualificação desses avaliadores e do acompanhamento de seu trabalho com as redações. Um livro com noções teóricas básicas sobre os critérios de avaliação de tais textos constitui, então, um recurso importante para o esclarecimento e para a preparação desses profissionais.

Como complemento para o perfeito alinhamento dos critérios de avaliação entre as equipes responsáveis pela avaliação dos textos, são apresentados, neste livro eletrônico, alguns textos que explicitam as bases linguísticas subjacentes a aspectos da Matriz de Referência para Redação do Enem, documento básico para a atribuição de notas às redações dos participantes do exame.

O livro está subdividido em seções que contemplam as cinco Competências da Matriz e as Situações que levam à atribuição de nota zero à redação. Os textos estão em concordância com os critérios de avaliação estabelecidos pela Matriz de Referência para Redação e pelo edital do exame.

No que se refere à Competência I da Matriz, o livro apresenta uma reflexão sobre o que é considerado modalidade escrita formal da língua portuguesa e o que se espera de um estudante ao final do ensino médio quanto ao domínio das regras gramaticais e das convenções da escrita necessárias para a elaboração de textos dissertativo-argumentativos.

No que se refere à compreensão da proposta de redação, ao desenvolvimento do tema e ao respeito aos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo, focalizados na Competência II, as considerações apresentadas ampliam e aprofundam as diferenças entre as noções de gênero e tipo, a definição do que seja um texto dissertativo-argumentativo e ainda discutem a redação escolar como um gênero específico, que se diferencia de outros por sua natureza, seu objetivo e contexto em que se realiza.

Quanto à seleção e organização de argumentos em defesa de um ponto de vista, relativas à Competência III, os capítulos desenvolvem reflexões sobre os indícios de autoria revelados na elaboração de textos. Desenvolvem-se também noções relativas ao funcionamento das informações, dados, fatos, testemunhos, conceitos, evidências e opiniões no processo argumentativo de defesa de uma posição em relação a algum problema colocado pelo tema da prova de redação. Nesse particular, são especialmente importantes as discussões sobre a função dos operadores argumentativos e conectores e sobre o emprego de figuras de retórica como recursos de argumentação.

No que se refere aos mecanismos linguísticos de coesão textual necessários para a construção do texto dissertativo-argumentativo, objetos da Competência IV, são apresentadas, neste *e-book,* as diversas estratégias que asseguram a elaboração de um texto coeso e coerente.

Quanto à Competência V, os textos dos especialistas desenvolvem uma profunda reflexão sobre como se revelam o respeito aos direitos humanos e as propostas de exercício da cidadania nas redações dos participantes do Enem, que objetivam solucionar os problemas levantados, a cada ano, pelas provas de redação do Enem.

Além da reflexão sobre os direitos humanos, há esclarecimentos relevantes sobre situações previstas em edital que levam à atribuição de nota zero à redação: inserção de parte desconectada do tema; fuga ao tema; não atendimento ao tipo textual dissertativo-argumentativo; cópia de texto motivador, entre outras formas propositais de anulação da prova pelo participante.

Como os avaliadores são necessariamente professores de língua portuguesa, acrescentaram-se a essas considerações específicas sobre a avaliação das redações do Enem textos que ampliam as reflexões metodológicas a respeito da prática de redação no ensino médio, com o objetivo de enriquecer o acervo de noções sobre a natureza da escrita e sobre seu desenvolvimento no ambiente escolar. Assim, destinada prioritariamente aos avaliadores das redações do Enem, a obra dirige-se também a professores de língua portuguesa do ensino médio.

A colaboração de renomados e experientes especialistas da área de Letras garante a qualidade e a atualidade dos conceitos apresentados. A variedade de textos escritos sobre a Matriz de Referência para Redação permite ainda a expectativa de que a publicação esclarecerá os vários, e por vezes desconhecidos, critérios que regem a avaliação das redações do Enem.

Lucília Garcez
Vilma Reche Corrêa
Organizadoras

DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL DA LÍNGUA PORTUGUESA

A MODALIDADE ESCRITA FORMAL DA LÍNGUA

Carlos Alberto Faraco*

1 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Uma das características fundamentais das línguas é a sua variabilidade. Nenhuma língua é homogênea e uniforme; todas as línguas são heterogêneas e multiformes.

A variabilidade é tão intrínseca à realidade linguística que não há outro meio de conceituar uma língua que não seja como um conjunto de variedades. A língua (qualquer língua) existe exclusivamente no conjunto das variedades que a constituem.

Essa heterogeneidade constitutiva da língua está diretamente relacionada com a diversidade seja das experiências históricas, seja das atividades sociais e culturais dos grupos humanos que a falam. Por isso, a diversidade linguística — tanto no plano interno (as variedades constitutivas de uma língua) quanto no plano externo (as muitas línguas que são faladas no mundo) — deve ser para nós motivo de maravilhamento contínuo, embora, muitas vezes, ela também seja, infelizmente, motivo de preconceito, exclusão e violência simbólica.

A diversificada ocupação demográfica de cada ponto do território em que a língua é falada, as diferentes circunstâncias históricas que se desenvolvem em cada um desses pontos, a variadíssima (quase infinita) dinâmica da vida social e cultural – essa diversidade toda repercute nas formas como a língua é falada nas diferentes regiões de um país, em diferentes momentos de sua história, por diferentes segmentos sociais (identificados estes pelos mais variados critérios: faixa etária, gênero, atividade profissional e nível de renda, experiência de escolaridade e assim por diante).

* Professor da Universidade Federal do Paraná e pós-doutor em Linguística pela University of California.

Outro aspecto fundamental da variabilidade da língua é o fato de ela ser também intrínseca a cada falante. Nenhum falante é unilíngue no sentido de dominar apenas uma variedade da língua. Em sua vida social e cultural, cada falante participa de várias comunidades de prática (por exemplo, no interior da família, no trabalho, na escola, nas atividades de lazer, etc.) e estabelece em cada uma dessas comunidades um conjunto de múltiplas redes de interação (por exemplo, com seus chefes e colegas no trabalho, com seus professores e colegas na escola, com seus pares nas atividades esportivas, com sua roda de amigos, com seus parentes mais velhos ou da mesma faixa etária na família, e assim por diante).

Pelo fato de sua vida social e cultural ser assim diversificada, o falante vai constituindo um repertório linguístico igualmente diversificado, ou seja, todos os falantes dominam sempre muitas variedades da língua. Daí dizer-se que todo falante é um poliglota em sua própria língua.

Em suma, a língua, em decorrência da heterogeneidade quase infinita da vida social, é altamente diversificada no interior da sociedade que a fala; e cada falante, no interior dessa sociedade, é também altamente diversificado do ponto de vista linguístico: domina não apenas uma, mas muitas das variedades sociais da língua em razão de estar envolvido em muitas comunidades de prática que albergam múltiplas redes de interação social.

Toda essa realidade linguística heterogênea que caracteriza a sociedade e o falante é extremamente dinâmica. Como a sociedade muda continuamente, também as variedades sociolinguísticas vão passando por mudanças lentas e contínuas. Nesse sentido, nenhuma variedade é estática.

Também o repertório sociolinguístico do falante não é estático. Ele se altera e se amplia à medida que se alteram e se ampliam suas experiências de vida. Como exemplo, basta lembrar o impacto amplificador que o processo de alfabetização e letramento tem sobre o repertório linguístico de qualquer falante.

A entrada no universo da cultura escrita e o progressivo envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita não só ampliam exponencialmente o conhecimento, como também o acesso e o domínio das variedades linguísticas próprias da língua escrita ou correlacionadas com todo o universo da cultura letrada.

Um dado que não podemos perder de vista é que o falante, à medida que vai construindo seu heterogêneo perfil sociolinguístico, vai também desenvolvendo a capacidade de fazer uso adequado das variedades que domina. Nesse sentido, o falante vai adquirindo a capacidade de selecionar a variedade que melhor se ajusta a cada evento interacional, atendendo assim as expectativas sociais.

A sociedade vai criando historicamente expectativas quanto à variedade linguística que pode ou deve ocorrer em diferentes situações. Por isso é que o saber linguístico envolve não só o domínio das variedades, mas também a capacidade de adequar a expressão linguística ao contexto. Daí dizer-se que todo falante é um camaleão linguístico.

E são vários os condicionantes desse processo de ajuste e adequação. Levamos em conta, por exemplo, as características dos nossos interlocutores (conhecidos/desconhecidos; mais velhos ou mais novos; acima ou abaixo nas muitas hierarquias sociais) e do próprio evento (o fato de acontecer na intimidade ou no espaço público; de envolver um pequeno público ou um público amplo; de ser informal ou formal; de ser atividade falada ou escrita, etc.).

O falante, obviamente, não precisa sempre se ajustar às expectativas sociais. Ele pode romper com elas para alcançar os mais diferentes efeitos de sentido: humor, ironia, crítica, etc. Pensemos, por exemplo, no conferencista que, de repente, usa, em meio à sua fala formal, um termo da gíria para produzir humor e, com isso, dar um momento de descanso a seus ouvintes. Ou pensemos ainda no impacto sociocultural que foi a decisão dos poetas modernistas de usar variedades linguísticas coloquiais na escrita de poesia, rompendo, portanto, com a tradição que só admitia os chamados estilos elevados no texto poético.

Como falantes, somos, então, camaleões (adequamos nossa expressão linguística à situação), mas somos também capazes de romper com as expectativas, explorando a variação linguística para produzir sentidos inesperados seja no nosso cotidiano seja até mesmo em grandes projetos estéticos.

Nesse sentido, a língua é, ao mesmo tempo, espaço de restrição (as suas estruturas e as suas condições de uso limitam nossas possibilidades expressivas) e espaço de liberdade (a língua nos põe à disposição um conjunto de opções léxico-estruturais e de variedades sociais que podemos aproveitar expressivamente na construção e individualização do nosso dizer).

2 O MODELO DOS TRÊS CONTÍNUOS

No trato da diversidade do português do Brasil e para dar conta de sua enorme complexidade, temos utilizado hoje um modelo de três contínuos inter-relacionados, desenvolvido pela professora Stella Maris Bortoni, da Universidade de Brasília: o contínuo rural/urbano, o contínuo oralidade/letramento e o contínuo da monitoração.[1]

É preciso lembrar que o perfil sociolinguístico da sociedade brasileira não é de modo algum simples. Ele reflete as vicissitudes da nossa história socioeconômica e cultural, bem como a diversidade da nossa população.

Nossa realidade sociolinguística — como reflexo da forma como a sociedade brasileira foi constituída — é ainda fortemente polarizada. As grandes divisões socioeconômicas e culturais, resultantes de uma economia escravocrata que subsistiu durante trezentos anos, repercutiram no português do Brasil na forma de uma polarização sociolinguística. De um lado está o conjunto de variedades reunidas sob o rótulo de *português popular*; e de outro, o conjunto das variedades reunidas sob o rótulo de *português culto.*

[1] Ver, entre outros trabalhos, "Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro", publicado no livro *Nós cheguemu na escola, e agora? – Sociolinguística e educação.* São Paulo: Parábola, 2005, p. 39-52.

No meio desses dois polos há — em decorrência das mudanças por que passou e continua passando nossa sociedade — um leque de variedades que manifestam diferentes graus de contato entre os dois extremos.

O Brasil foi, até meados do século XX, um país eminentemente rural, com a maioria da sua população morando no campo. Em poucas décadas, esse perfil mudou radicalmente. O país passou por um rápido e amplo processo de urbanização, de tal modo que o século XX terminou com aproximadamente 80% da população brasileira vivendo no espaço urbano.

Esse fato de tamanha proporção repercutiu e continua repercutindo na variabilidade do português que se fala no Brasil. Há nos extremos variedades tradicional e tipicamente rurais e variedades tradicional e tipicamente urbanas. No meio desses dois polos, há um contínuo de variedades em que características urbanas e rurais coexistem com predominância de umas ou outras, dependendo do grau de urbanização do respectivo grupo social.

Da mesma forma, o Brasil foi, até meados do século XX, um país com elevados contingentes populacionais sem acesso à leitura e à escrita. Embora os índices de analfabetismo tenham sido reduzidos nos últimos quarenta anos, ainda hoje aproximadamente 10% da população adulta são analfabetos. E, considerando que nossos índices de escolaridade continuam baixos (basta lembrar que apenas 23% da população adulta atual concluíram a educação básica, ou seja, têm o ensino médio completo), os níveis de letramento da população são, em geral, muito reduzidos. Calcula-se que apenas 25% dos adultos podem ser considerados plenamente letrados.

Essa realidade sociocultural tem também seus efeitos sobre a variabilidade do português falado no Brasil. Há variedades linguísticas típicas dos grupos sociais afetados pelo analfabetismo (dominam apenas a oralidade) e, no outro extremo, variedades linguísticas típicas dos grupos sociais que, por terem tido historicamente acesso a todos os níveis de escolaridade (inclusive a universitária), assim como aos bens da cultura escrita, têm alto grau de letramento (dominam fluentemente as práticas sociais de leitura e escrita). Entre esses dois polos, há uma gama de variedades correlacionadas com os diferentes graus de letramento dos respectivos grupos sociais.

Inter-relacionando esses dois contínuos, adquirimos condições de explicar a polarização sociolinguística do Brasil. As variedades que constituem o chamado português culto são as que estão mais próximas do polo urbano e do polo do letramento. Ou seja, o português culto reúne as variedades linguísticas da população tradicionalmente urbana e com acesso histórico à plena escolaridade e aos bens da cultura escrita.

Já o chamado português popular reúne as variedades linguísticas da população de raiz rural e que historicamente teve pouco ou nenhum acesso à escolaridade e aos bens da cultura escrita.

Podemos também entender por que os falantes do português culto estigmatizam tão fortemente os falantes do português popular do Brasil: a variação linguística, numa sociedade historicamente dividida como a nossa, é tomada como o mais pesado fator de discriminação positiva (“nós”) e negativa (“eles”) dos grupos sociais.

Os estudos sociolinguísticos mostram ainda que, entre as muitas características que distinguem as variedades desses dois grandes grupos do português do Brasil, a mais forte é a frequência com que cada grupo faz a concordância verbal, desde os percentuais mais baixos no extremo rural e na oralidade até os mais altos no extremo oposto, passando por um gradiente de progressivo aumento de frequência desse particular fenômeno sintático.

Por fim, temos de considerar que, em qualquer ponto em que os falantes estejam desses dois contínuos, dependendo da situação interacional, eles monitoram, em graus variados, sua expressão linguística. Há, portanto, um contínuo da monitoração (ou seja, de graus de atenção à forma da expressão) que atravessa os outros dois.

Em decorrência, existem variedades próprias de situações que exigem do falante alto grau de atenção e controle da forma como se expressa (a escrita de uma tese universitária, ou um pronunciamento presidencial pelo rádio e pela televisão, por exemplo); e outras típicas de situações mais distensas, mais coloquiais (um *e-mail* entre amigos, ou um bate-papo entre colegas de trabalho na hora do cafezinho, por exemplo).

Essas variedades linguísticas correlatas com os graus de monitoração são, normalmente, denominadas de *estilos* ou *modalidades.* Dizemos, então, que há estilos/modalidades mais formais ou mais informais; mais elevados (solenes) ou mais coloquiais (distensos), etc.

3 A LÍNGUA ESCRITA

É importante destacar que esse modelo dos três contínuos serve não só para a identificação e descrição das variedades da fala, mas também das variedades da escrita.

Tal como a fala, a escrita não é homogênea nem uniforme: admite variação principalmente no contínuo da monitoração. Claro, o espectro de variação na escrita é bem menor do que na fala. E há uma razão histórica para isso. Até muito recentemente na história da Humanidade, as práticas de leitura e escrita eram restritas a reduzidos grupos sociais. Com isso, consolidaram-se na escrita as variedades típicas desses grupos e fixaram-se modelos que limitam bastante a variabilidade na escrita.

Em geral, consideram-se adequadas hoje no Brasil, para a expressão escrita, variedades tradicionalmente urbanas dos grupos com maior grau de letramento e submetidas a graus mais elevados de monitoramento.

Para facilitar nossas referências, poderíamos atribuir a esse conjunto de variedades a denominação de *português brasileiro standard.* Dentro dessa estreita faixa de intersecção dos três contínuos, a escrita admite obviamente variabilidade.

Há textos que, para atenderem as expectativas sociais historicamente construídas, devem ser escritos num estilo ou modalidade altamente monitorada. Ocorrem em situações de grande formalidade, como nos pareceres dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), nos documentos diplomáticos e nas teses e ensaios universitários.

Para outros textos, as expectativas sociais podem ser menos rígidas. Se tomarmos como exemplo um jornal diário, vamos observar que os textos são escritos no português brasileiro *standard*, mas em variados estilos ou modalidades. Os editoriais e os artigos de opinião sobre temas de economia e política tendem a ser escritos num estilo ou modalidade mais formal do que um artigo de opinião na seção esportiva ou um comentário de gastronomia ou turismo.

Por outro lado, muitos dos textos publicitários estão escritos no português brasileiro *standard*, mas num estilo ou modalidade muito próxima da fala urbana coloquial. O mesmo se pode dizer de uma carta familiar ou de um *e-mail* entre amigos.

Outra situação que merece particular reflexão é a dos exames de escolaridade. Pelo fato de a instituição escolar e a cultura letrada estarem historicamente ligadas umbilicalmente, temos a forte expectativa de que os egressos da escola básica tenham um razoável domínio da escrita. Por isso, nos exames de escolaridade (vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio – Enem), assim como em concursos públicos, costuma haver uma prova de produção de texto.

Essas provas, em geral, solicitam dos participantes um texto dissertativo, ou seja, um texto em que o autor, sustentado em argumentos, defende uma hipótese, uma tese, uma opinião.

Os textos dissertativos – muito frequentes no mundo universitário, mas também no mundo jurídico e no jornalismo – ocorrem normalmente em situações interacionais consideradas formais (há um relativo distanciamento social entre os interlocutores) e, por isso, espera-se que sejam escritos na modalidade formal.

4 INSTRUMENTOS NORMATIVOS

As variedades que constituem o português *standard* escrito, pelo estatuto sociocultural que adquiriram em decorrência de sua ligação com as práticas da cultura letrada, recebem especial atenção cultural e são objeto de esforços de codificação: busca-se fazer o registro do seu universo lexical nos dicionários e apresentar suas características morfossintáticas em manuais de gramática.

Esses dicionários e gramáticas, ao lado dos vocabulários ortográficos, constituem os chamados *instrumentos normativos* que são usados como referência pelos que escrevem para adequar seus textos às expectativas sociais que perpassam as práticas discursivas de cada esfera da atividade escrita (direito, ensaística, filosofia, ciência, jornalismo, literatura, etc.).

Esses instrumentos, embora, claro, úteis para quem escreve, não são necessariamente perfeitos. Nenhuma das gramáticas normativas tradicionais, por exemplo, está baseada em estudos sistemáticos da modalidade formal escrita da língua. Assim, costumam estipular aleatoriamente padrões estruturais nem sempre condizentes com o uso efetivo. Chegam a inventar regras (como boa parte das famigeradas regras de colocação de pronomes; ou a não menos famigerada diferença entre *este* e *esse*, que não sobrevive a uma leitura comezinha dos textos

do Padre Vieira, para ficarmos num só exemplo); ou a tomar uma das possibilidades estruturais como a única possível (fenômeno muito comum no trato da regência verbal, por exemplo). E os dicionários, mesmo os melhores, muitas vezes apenas repetem os enunciados aleatórios das gramáticas sem um estudo sistemático dos fatos.

Além disso, esses instrumentos muitas vezes se contradizem nos julgamentos de fenômenos da modalidade escrita formal. Não há, portanto, seja entre os especialistas, seja entre os instrumentos normativos correntes (dicionários e gramáticas), absoluto consenso sobre que fenômenos pertencem à modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo. Há razoável convergência quanto à morfologia dos verbos e a concordância verbal e nominal; mas há não poucas divergências quanto à regência verbal e a colocação e uso dos pronomes (para ficarmos em alguns casos).

Quem escreve regularmente não tem como fugir dessa situação, que não é má em si (apenas revela que os autores dos instrumentos normativos têm olhares parciais sobre a língua, além da falta frequente de estudos sistemáticos sobre seu uso efetivo). No entanto, no momento de resolver uma dúvida ou de avaliar um texto, precisamos enfrentar essas contradições, adotando sempre, nesses casos, um parâmetro flexível, que pode ser assim resumido: o uso formal corrente deve prevalecer sobre o julgamento dos instrumentos normativos; e, se o mesmo fenômeno recebe julgamentos divergentes, os dois registros são próprios da modalidade formal escrita da língua.

A AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENEM E A DIVERSIDADE DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Alzira Neves Sandoval*

Simone Silveira de Alcântara**

Stefania C. M. de R. Zandomênico***

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, é hoje utilizado como critério de seleção para diversas universidades, seja complementando seja substituindo o vestibular. Além disso, é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni), bem como para estudantes que pretendem obter a certificação de conclusão do ensino médio. Para tanto, podem participar do exame alunos concluintes do ensino médio e indivíduos com, no mínimo, dezoito anos de idade. Esse critério de participação abarca, portanto, um público bastante variado no que se refere à escolaridade. Os participantes podem estar concluindo o ensino médio no ano de realização do exame, podem ter interrompido os estudos e visarem à obtenção do diploma da educação básica ou podem, ainda, almejar entrar em mais um curso de graduação.

A diversidade que se observa com relação aos anos de escolarização dos participantes do Enem caracteriza não somente o exame, mas também o nosso país. E, nesse contexto de diferenças sociais, econômicas, geográficas e etárias, o português brasileiro não constitui um todo homogêneo. Ao contrário, existem numerosas variações, as quais se devem, primeiramente, às diferenças entre a língua escrita e a falada, bem como entre os registros formal e informal. Não há, portanto, um único modo de exprimir o pensamento. Para expressar uma mesma realidade, existem diversas variantes, isto é, formas linguísticas diferentes que veiculam o mesmo sentido.

* Professora da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e doutora em Linguística pela Universidade de Brasília.

** Professora do Colégio Militar de Brasília e doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília.

***Professora da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e doutoranda em Linguística na Universidade de Brasília.

Diante de tamanha diversidade, é preciso ter consciência da multiplicidade dos códigos no português brasileiro e da importância da valorização de todos eles, bem como do consequente exercício da cidadania. Nessa perspectiva, considera-se imprescindível que, para avaliar o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa no Enem, todos os envolvidos nos procedimentos operacionais compreendam a concepção de linguagem que norteia o exame, traduzida como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Além disso, é importante também conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Ao tratar dos conhecimentos de Língua Portuguesa, os PCNEM afirmam que

> o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno,incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais (BRASIL, 2000, p. 18).

Na prática, todos nós, professores de língua portuguesa, de uma forma geral, devemos saber que o objetivo do ensino da língua é ampliar a competência do estudante para o exercício cada vez mais fluente da fala e da escrita, incluindo-se nessa prática a escuta e a leitura. As aulas de português são, portanto, aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos em uma complexidade gradativa, com atividades que promovam, entre outras habilidades, a compreensão das relações sintáticas, semânticas e pragmáticas que caracterizam textos orais e escritos estruturados de forma clara e coerente. Nesse contexto, dada a importância da aprendizagem dessas habilidades, uma das competências avaliadas na redação do Enem é o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

1 OS ASPECTOS GRAMATICAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL: A CONCEPÇÃO DOS PCN E A ABORDAGEM EM SALA DE AULA

Avaliar textos em seus diferentes aspectos não constitui tarefa das mais simples. Diferentes formações acadêmicas e até mesmo preferências pessoais fazem com que haja diversas concepções e julgamentos por parte do professor de língua portuguesa acerca de língua, de texto, de níveis de formalidade, de adequação vocabular, de conhecimento linguístico mínimo necessário,

entre outros elementos. Há, ainda, outros fatores determinantes nesse processo: o ano de escolarização dos alunos, os objetivos a serem alcançados em cada etapa, as especificidades de cada público-alvo. Esses fatores interferem diretamente na forma de trabalhar produção de texto com os alunos em sala de aula e no modo de avaliar os mais diversos aspectos dos textos que eles produzem. É possível, entretanto, desenhar alguns cenários que, com algumas adaptações, podem corresponder a diversos contextos educacionais e, a partir daí, adotar procedimentos de ensino de língua que, se bem empregados, podem se mostrar bastante profícuos em diferentes ambientes educacionais.

Neste artigo, deixaremos de lado a avaliação de questões relacionadas ao atendimento à proposta, à seleção de informações, à articulação de argumentos, entre outros aspectos relativos ao conteúdo das redações. Essa escolha não está relacionada com o nível de importância de cada um desses aspectos da redação, e sim com a delimitação do tema que nos propusemos discutir. Interessa-nos aqui, especificamente, abordar o tratamento de aspectos gramaticais dos textos dos alunos, assim como sugerir procedimentos gerais de ensino que auxiliem o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula e que favoreçam a efetividade da aprendizagem linguística pelo aluno, no que diz respeito aos tópicos aqui levantados. Para tanto, faz-se necessário conhecermos como os PCN+ Ensino Médio compreendem a gramática e o texto.

> Gramática
>
> O conceito refere-se a um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua. Na fala, fazemos uso de um conhecimento linguístico internalizado, que independe de aprendizagem escolarizada e que resulta na oralidade. Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios linguísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito). O domínio desse conceito é importante em quase todas as situações em que se trabalha com a língua. Para ficar em alguns exemplos.
>
> - Na fala ou na escrita, é fundamental considerar a situação de produção dos discursos que, afinal, são possibilitados pelo conhecimento gramatical (morfológico, sintático, semântico) de cada pessoa.
> - Compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta.
> - Abordar os diversos graus de formalidade das situações de interação.
> - Compreender as especificidades das modalidades oral e escrita da língua.
>
> Texto
>
> Texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não verbal. O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços

> estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de gênero textual. A partir do pressuposto de que o texto pode ser uma unidade de ensino, sugere-se abordá-lo a partir de dois pontos de vista.
>
> - Considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua.
> - Na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização.
>
> Para tanto, pode-se partir do texto literário bem como dos múltiplos textos que circulam socialmente (BRASIL, 2002, p. 60-61).

Considerando os conceitos acima apresentados, pode-se afirmar que a língua é um sistema dinâmico, cujas regras não se aplicam de maneira uniforme a todo tipo de contexto. Abordando a gramática de forma mais ampla, os estudantes podem perceber as diferenças entre as gramáticas internalizada, descritiva e normativa e, dessa forma, substituir as noções de certo e errado pelas de adequado e inadequado. Nesse contexto, os conhecimentos prévios dos alunos acerca da linguagem devem ser respeitados para que os discursos sejam retrabalhados e adequados às respectivas situações. Atividades de retextualização, como as de paráfrase, por exemplo, são muito produtivas, especialmente se acompanhadas do uso de dicionários e gramáticas.

Dessa maneira, o trabalho do professor de língua portuguesa deve partir da premissa de que os alunos são falantes competentes da língua, isto é, mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados de sua língua (COSTA *et al*., 2011, p. 8).

Ainda segundo Costa *et al*. (2011, p. 18),

> os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Desse modo, o texto é o objeto de estudo do professor e do aluno. É importante compreendermos o texto por meio dos conhecimentos gramaticais e lexicais, mas, ao mesmo tempo, estarmos conscientes de que é o próprio texto que conduzirá a análise. Nessa perspectiva, os nomes das funções sintáticas das palavras perdem a importância para os sentidos das palavras e as determinações gramaticais que decorrem do texto. Isso significa dizer que o ensino de gramática não deve ser compreendido como um fim em si mesmo e com ênfase somente na nomenclatura, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências.

Segundo Antunes (2003, p. 110),

> no texto, a relevância dos saberes é de outra ordem. Ela se afirma pela função que esses saberes têm na determinação dos possíveis sentidos previstos para o texto. Ou seja, quanto ao pronome, o relevante vai ser identificar as referências feitas, no decorrer do texto, pelas diferentes formas pronominais e avaliar as conveniências de sua distribuição ao longo do texto.

Assim, para que se promova o aprendizado efetivo da gramática em sala da aula, Pilati (2014) defende que três princípios devem ser seguidos: *i*) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; *ii*) promover a aprendizagem ativa e *iii*) fazer com que o aluno compreenda os processos envolvidos no âmbito do assunto estudado. O professor, segundo a pesquisadora, deve levar seus alunos a: *i*) aprender a identificar padrões; *ii*) desenvolver compreensão profunda do assunto; *iii*) saber quando, como e onde usar o conhecimento – conhecimento circunstanciado; *iv*) possuir acesso fluente ao conhecimento; *v*) ter conhecimento do conteúdo pedagógico; e *vi*) aprender com metacognição e para toda a vida.

Os alunos já possuem um vastíssimo conhecimento gramatical, que envolve aspectos fonológicos, morfossintáticos, pragmáticos, entre outros, mas tal conhecimento é inconsciente. E, na interação com os colegas, com a comunidade escolar, com o material didático e com o professor, o aluno se depara com vários gêneros textuais e, consequentemente, com várias mídias e linguagens. Nessa interação, quanto maior a diversidade dos gêneros escritos e orais com os quais o aluno tiver contato, maior sua consciência linguística e, sobretudo, sua capacidade de selecionar suas leituras. Para formar o próprio gosto literário, por exemplo, é importante que o aluno não tenha contato somente com textos clássicos canonizados pela crítica. Ainda que não tenha tido contato com variados textos literários escritos, orais e visuais, ele pode, sim, desenvolver sua habilidade de escrita. Escrever bem, no entanto, deve traduzir, também, ler bem o mundo. Isso significa que o aluno não desenvolverá autonomia na leitura (e, consequentemente, na escrita) se não aprender a escolher o que quer ler e se não tiver consciência do que precisa ler. Para desenvolver escrita autônoma e crítica, a leitura diversificada e consciente – por parte do professor e do aluno – implica capacidade de escolha, o que se torna mais difícil com o predomínio de um único gênero na sala de aula.

O professor de língua portuguesa precisa, nesse contexto, ter consciência do tipo de informação linguística que pretende abordar com seus alunos em cada situação de fala que trouxer para a sala de aula. Para tanto, é necessária a constante reflexão acerca dos recursos didáticos que devem ser utilizados em exercícios com estruturas escritas de variedades formais da língua, sempre que forem exigidas pelo contexto. Assim, a consciência linguística desenvolvida a partir do contato do aluno com a nossa diversidade linguística e cultural e o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa são, hoje, habilidades fundamentais à escrita da redação do Enem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Parte II.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio*: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

COSTA, J. *et al*. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação; Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

PILATI, E. S. N. Laboratório de ensino de gramática: questões, desafios e perspectivas. In: VIEIRA, J.; OLIVEIRA, F. C. (Org.). *O que a distância revela*: reflexões de professores e estudantes do curso de Letras EAD/UnB. Brasília: Movimento, 2014. v. 1.

LEITURA DE APOIO

PILATI, E. *et al*. *Laboratório de ensino de gramática*: práticas inovadoras para a sala de aula. (No prelo).

NOTAS SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESVIOS DE REGISTRO

Alzira Neves Sandoval*

Simone Silveira de Alcântara**

Stefania C. M. de R. Zandomênico***

A Competência I da Matriz de Referência para Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) avalia o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa no que se refere a questões gramaticais, de convenções da escrita e de escolha de registro. Neste artigo, discutiremos a avaliação dos desvios de registro. Apresentaremos, ainda, algumas orientações pedagógicas referentes à adequação de registro em sala de aula.

1 REGISTRO

O termo "registro" é usado para se fazer referência aos níveis de formalidade na língua falada e na língua escrita. Segundo Preti (1994, p. 50), as variações determinadas pelo uso da língua pelo falante, em situações diferentes, são denominadas registros ou níveis de fala (ou, ainda, níveis de linguagem).

Em qualquer ato de linguagem, para a escolha do registro, o indivíduo leva em conta, mesmo que inconscientemente, a situação de produção da fala ou da escrita. Isso quer dizer que o falante, ao produzir seu texto oral ou escrito, considera, entre outras coisas, o seu interlocutor, o ambiente em que se encontra, o assunto de que trata e a intenção do ato de linguagem (persuadir, pedir, ordenar, informar etc.). Nesse sentido, a atenção à seleção vocabular,

* Professora da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB).

** Professora do Colégio Militar de Brasília e doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília.

*** Professora da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília.

à pronúncia (no caso da fala), à ortografia (no caso da escrita) e à estruturação das sentenças deve adequar-se aos elementos anteriormente citados. Quanto mais formal for um ato de linguagem, mais atenção deve ser dada à escolha lexical e à sintaxe dos períodos, por exemplo. Por outro lado, situações informais entre familiares e amigos não requerem planejamento nem monitoramento quanto ao emprego de vocábulos e à organização das sentenças.

De acordo com Gleason Jr. (*apud* PRETI, 1994, p. 38),

> um único falante, sem se afastar das convenções habituais na sua área, fala de modos diversos em diferentes situações sociais. São diferentes o vocabulário, as construções e até as pronúncias utilizadas numa alocução formal e numa conversa familiar.

Tomemos como exemplo o discurso de um jovem que sofre um pequeno acidente de trânsito no caminho para o trabalho. Ele usa registros diferentes para informar, via mensagem de texto, seu chefe e sua mãe sobre o ocorrido. No primeiro caso, usará uma linguagem mais formal, e, no segundo caso, fará uso de uma linguagem coloquial, uma vez que há mais intimidade na relação com a mãe do que na relação com o chefe.

Registro formal	Registro informal
Jovem para o chefe Boa tarde, chefe. Infelizmente, acabei de sofrer um acidente de trânsito e devo me atrasar, pois estou aguardando a polícia, para os trâmites formais, e a seguradora, para o recolhimento do veículo.	*Jovem para a mãe* Que droga, mãe! Bateram no meu carro! Tô bem, não se preocupe. Me mande o número da seguradora. Depois te ligo.

Para Preti (1994, p. 38), as variações quanto ao uso da linguagem pelo mesmo falante, em função das variações de situação, podem ser de duas espécies: registro formal e registro coloquial. O registro formal é empregado em situações de formalidade, com predomínio de linguagem culta, comportamento mais refletido e vocabulário selecionado; já o registro coloquial é usado em situações familiares e em diálogos informais nos quais ocorre maior intimidade entre os falantes, com predomínio de estruturas e vocabulário da linguagem popular, gírias e expressões obscenas ou de natureza afetiva. O autor menciona ainda outras subdivisões dos níveis de linguagem, como o nível coloquial tenso e distenso. No *Dicionário de Linguística e Fonética*, Crystal (2000, p. 224) cita também abordagens que distinguem cinco níveis diferentes de registro no uso da língua: frio, formal, consultativo, casual e íntimo.

Ainda de acordo com Preti, os limites entre o registro formal e o coloquial são indefinidos, por isso é praticamente impossível determinar as fronteiras entre essas gradações, seja na língua oral, seja na língua escrita.

Segundo o autor, a variação de uso da linguagem pelo mesmo falante, ou seja, a variação de registro, poderia também ser chamada de variedade estilística, no sentido de que o usuário escolhe, de acordo com a situação, um estilo que julga conveniente para transmitir, em determinadas circunstâncias, seu pensamento. Nesse caso, pode-se falar, então, em estilo formal e em estilo coloquial ou informal.

Para Camacho (1988 *apud* PRETI, 1994, p. 38):

> A diversidade linguística não histórica não se restringe às relações interindividuais, seja no âmbito geográfico, seja no âmbito social. Efetivamente, não há falante de região e meio social homogêneos que fale sempre da mesma forma. Numa comunidade linguística em que todos os membros tenham nascido e vivido no mesmo local e no mesmo âmbito social, a simples observação de sua atividade verbal revela diferenças notáveis de estilo, de acordo com a variação das circunstâncias em que o ato se produz.

Segundo o autor, as variantes observadas num mesmo indivíduo são o resultado da adequação de suas formas de expressão às finalidades específicas do ato condicionadas pela situação. Essa adequação se dá a partir de uma seleção, de um modo mais ou menos consciente, de forma que constituem o saber linguístico individual. Isso revela que o grau de reflexão sobre as formas de expressão varia de acordo com o grau de formalidade da situação em que o ato é produzido.

Camacho (1988 *apud* PRETI, 1994) afirma que a variedade estilística é o resultado da adaptação da forma linguística específica do ato verbal às circunstâncias em que se produz e que, em vista disso, "tantas são as variedades quantas são as situações momentâneas em que se realiza a atividade verbal. Nesse sentido, cada ato linguístico representa um estilo específico", do que decorre o fato de não poder se obter uma tipologia de estilos.

Como, todavia, o estilo varia de acordo com o grau de reflexão do sujeito falante às formas linguísticas, podem-se estabelecer os dois limites extremos na escala, abstraindo-se os graus intermediários: obtém-se um estilo em que há grau mínimo de reflexão às formas de expressão empregadas e outro em que há um grau máximo de reflexão. No primeiro, incluem-se os atos verbais imediatos, decorrentes do intercâmbio linguístico cotidiano, que se convenciona por estilo informal; no segundo, incluem-se os atos verbais em que as informações contidas não são de expressão diária, mas resultado de grande elaboração intelectual, e o conteúdo é rico e complexo – estilo formal (CAMACHO, 1988 *apud* PRETI, 1994, p. 40).

2 A ESCOLHA DE REGISTRO NA REDAÇÃO DO ENEM

Na redação do Enem, a escolha de registro é analisada no âmbito da Competência I, que, segundo a Matriz de Referência para Redação, avalia o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Ao elaborar sua redação, o participante deve atentar para a escolha do registro a ser usado em seu texto, uma vez que o comando da proposta de redação requer que se use a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Não se trata de proibição do registro informal, mesmo porque, nessa etapa da escolarização da maioria dos participantes (final do ensino médio), o uso formal e o informal da língua ainda são uma questão não muito bem definida para eles.

É importante salientar que o emprego eventual de trechos que configurem registro informal não acarreta, necessariamente, diminuição da nota da redação no que se refere à Competência I; no entanto, caso a informalidade esteja presente em todo o texto, afetando as características do gênero textual solicitado, isso prejudicará a nota na Competência II, a qual avalia, além da compreensão da proposta e do desenvolvimento do tema, a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

O grau de formalidade dos registros linguísticos constitui-se a partir da escolha lexical e da organização sintática das sentenças. Em vista disso, o emprego de gírias (“cara”, “encher o saco”, “quebrar a cara”), de jargões (como o “internetês”), de palavras reduzidas (como “tá” em lugar de “estar”, “cê” em vez de “você”, ou “pra” em vez de “para”), de verbos de sentido muito geral (“dar”, “ter”, “fazer”, “achar”), em lugar de verbos de sentido mais exato, e de expressões típicas da oralidade (“bem”, “veja bem”, “entendeu?”) bem como a estruturação sintática típica da língua oral atribuem informalidade ao texto, ao passo que o emprego de vocabulário rico e variado atribui ao texto mais formalidade.

Espera-se que o participante tenha desenvolvido, ao longo de sua escolarização, competência linguística suficiente para que redija um texto utilizando o registro formal da língua portuguesa, reconhecendo e evitando expressões e estruturas típicas da língua falada, a fim de que sua escolha seja adequada aos objetivos da proposta de redação do Enem.

Segundo os PCN + Ensino Médio,

> cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ouna escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas (BRASIL, 2002, p. 76).

Isto é, o papel da escola, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, não é apenas ensinar a língua padrão, mas ampliar a competência linguística dos alunos, sem desconsiderar o seu conhecimento linguístico e sem que tal norma seja considerada superior às demais variedades linguísticas.

Nesse sentido, o aluno deve conhecer a norma padrão da língua, a fim de que possa usá-la quando necessário, adequando-a às variadas situações comunicativas em que ela é exigida. Não se trata de supervalorização de uma modalidade da língua sobre outra, ou seja, da língua padrão sobre o conhecimento linguístico próprio dos estudantes, mas da adoção de uma norma que permita a avaliação justa e isonômica dos textos produzidos. Além disso, um usuário competente da língua não deve conhecer somente o registro formal, mas deve saber adequar os registros ou níveis de linguagem às diferentes situações comunicativas que vivencia.

Vejamos no quadro 1 alguns exemplos de escolha de registro encontrados em redações do Enem 2014 que atribuem informalidade ao texto.

Quadro 1 – Exemplos de escolha de registro extraídos de redações do Enem 2014

(1) Se adultos já ficam facinados *imagine* uma criança, a propaganda as vezes tende ser abusivas com preços *fora do normal*.

(2) “Publicidade infantil”, eis um tema bem interessante. *Estes dias estava conversando* com um amigo sobre isso.

(3) Como utilizá essas propaganda sem prejudicá as nossa crianças e o adolescente *de forma bem família* e dento da lei.

(4) Comerciais de TV induzem as crianças a solicitarem de seus pais a compra de quase tudo que elas vem passando ali, sendo brinquedos *então*, quanto mais novos e modernos melhor.

(5) A revista Super Interessante fez uma matéria mostrando o quanto as pessoas estão consumindo produtos muitas vezes *voluvéis* que além de prejudicar gradativamente o meio-ambiente, estão conturbando a mente e formação das crianças devido as massivas formas de publicidade infantil.

(6) A partir do momento que a criança nasce, tem já *existência de direitos*, como todos seres humano.

(7) Quem sabe *daqui uns dias* o Brasil tome o exemplo do Canada e da Noruega para acabá com esse tipo de publicidade.

(8) Prepara a criança para o futuro pra ela se *descontágia* das divulgações do mundo.

(9) Entretanto *os nossos brasileirinhos* precisam viver suas vidas sem muita pressão, para que em um futuro próximo, ele esteja *com todo gás* para vencer os desafios da vida.

(10) Porém *vai da cabeça dos pais* saber o que é bom ou não para seus filhos... Mais *na minha opinião* não acho que é abuso ou exploração usar crianças em comerciais de TV.

Em (1), o emprego da forma imperativa do verbo “imaginar” nesse contexto consiste em uma interação com o interlocutor que é típica da língua oral. Além disso, a expressão “fora do normal” também pode ser caracterizada como informal. Em (2), o emprego da estrutura de tópico e o período que introduz trecho narrativo são típicos da oralidade, o que revela a escolha de registro informal. Em (3), a expressão “de forma bem família” é característica da

linguagem utilizada pelos jovens e acarreta informalidade ao texto. Em (4), embora o trecho tenha sido iniciado com um registro formal, o emprego de "então", nesse contexto, consiste em marca de oralidade, atribuindo, assim, informalidade ao período. Em (5), o problema de registro deve-se ao emprego inadequado da seleção lexical do termo "voluvéis". Em (6), novamente, o problema de registro deve-se à seleção vocabular inadequada: "existência de direitos". Em (7), a expressão "daqui uns dias", típica da oralidade, confere informalidade ao trecho. Em (8), o emprego de vocábulo inexistente na língua revela fragilidade da seleção vocabular, o que prejudica o estilo formal do texto. Em (9), o emprego da expressão afetiva "os nossos brasileirinhos" e da gíria "com todo gás" atribui caráter informal ao texto. Em (10), a expressão "vai da cabeça dos pais" é gíria típica da linguagem dos jovens, o que atribui informalidade ao trecho. O emprego da expressão "na minha opinião" não chega a acarretar prejuízo à escolha de registro do participante, uma vez que não é vedado o uso de primeira pessoa do singular na escrita do texto.

3 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS RELATIVAS À ESCOLHA DE REGISTRO

Segundo os PCN+ Ensino Médio,

> na fala ou na escrita, é fundamental considerar a situação de produção dos discursos que, afinal, são possibilitados pelo conhecimento gramatical (morfológico, sintático, semântico) de cada pessoa (BRASIL, 2002, p. 60).

É importante que o aluno compreenda as especificidades das modalidades oral e escrita da língua e, no que se refere à escolha de registro, entenda também que o adequado na linguagem coloquial pode ser considerado inadequado na língua padrão. Para isso, o professor deve, em sala de aula, abordar os diversos graus de formalidade das situações de interação, propondo situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais sejam considerados o público ouvinte ou um leitor específico, a situação de produção e a intencionalidade do discurso a ser produzido.

Como sugestão de atividades para trabalhar a adequação do registro, o professor pode propor que os alunos produzam textos sobre o mesmo assunto para diferentes interlocutores ou textos sobre assuntos diferentes (temas corriqueiros *versus* temas mais sérios; por exemplo, a banda do momento *versus* sexo na adolescência) para o mesmo interlocutor. É interessante também que o professor apresente textos (ou excertos deles) para que os alunos identifiquem os elementos que mais se adéquam à situação discursiva (ambiente, interlocutor, grau de intimidade, intencionalidade etc.). Além disso, atividades de oralidade como debates, bate-papos,

mesas-redondas e seminários são produtivas para que os alunos percebam que o registro formal não se vincula necessariamente à língua escrita e que o registro informal não se relaciona necessariamente à língua falada, bem como para que compreendam a adequação ou a inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua.

Convém ressaltar que o professor deve respeitar o conhecimento linguístico dos alunos e seu modo de se expressar, mesmo que pareçam inadequados diante de determinadas situações, e retrabalhar os discursos a fim de adaptá-los às respectivas situações. Nesse sentido, atividades de retextualização são muito apropriadas (BRASIL, 2002, p. 76).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Parte II.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio*: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CRYSTAL, D. *Dicionário de Linguística e Fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

PRETI, D. *Sociolinguística*: os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. São Paulo: EdUSP, 1994.

LEITURA DE APOIO

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa.* 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, C. *Nova gramática do português contemporâneo.* 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. de M. *Guia de uso do português*: confrontando regras e usos. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2000.

NOTAS SOBRE A AVALIAÇÃO DOS DESVIOS GRAMATICAIS E DE CONVENÇÃO DA ESCRITA

Alzira Neves Sandoval*

Simone Silveira de Alcântara**

Stefania C. M. de R. Zandomênico***

A Competência I da Matriz de Referência referente à prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) diz respeito ao domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. A avaliação envolve questões gramaticais, de convenções da escrita e de escolha de registro. Neste artigo, discutiremos a valoração dos diversos tipos de desvios gramaticais e de convenções da escrita na prova de redação do Enem e apresentaremos exemplos desses dois tipos de desvios. Trataremos, ainda, de como o trabalho do professor de língua portuguesa pode favorecer a aprendizagem do aluno no que diz respeito às questões aqui discutidas e proporemos uma atividade de revisão textual e reescrita para se trabalhar em sala de aula.

1 DESVIOS DE CONVENÇÃO DA ESCRITA

As regras de convenção da escrita são aquelas que estabelecem a forma correta de grafar as palavras em um texto. Essas regras correspondem, basicamente, às regras da ortografia, mas não se restringem a elas. Podemos dizer que as regras de convenção da escrita dizem respeito ao emprego correto das letras, dos acentos gráficos (agudo, circunflexo e grave) e das demais notações léxicas (til, cedilha, hífen e apóstrofo) e de iniciais maiúsculas e minúsculas, assim como à forma correta de segmentar as palavras.

* Professora da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e doutora em Linguística pela Universidade de Brasília.

** Professora do Colégio Militar de Brasília e doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília.

*** Professora da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília.

A maneira correta de empregar as letras e as notações léxicas, em geral, pode ser atestada em uma simples consulta ao dicionário. Já o emprego de iniciais maiúsculas e minúsculas, além de estar relacionado a nomes comuns e próprios, também depende de outras variáveis, tais como o início de períodos e títulos e a singularização de certos nomes. A segmentação das palavras, por sua vez, é feita a partir de processos próprios, predeterminados, que se baseiam essencialmente na pronúncia das sílabas das palavras.

Vejamos no quadro 1 alguns exemplos de desvios dessa natureza encontrados em redações do Enem 2014.

Quadro 1 – Exemplos de desvios de convenção da escrita extraídos de redações do Enem 2014

(1) O *brasil* tem vários restaurantes e lanchonetes que oferecem brindes.

(2) As crianças desta década, não se comparam com as de dez décadas atrás, onde bebês levavam trêze dias para abrir os *olin-/-hos* e por quarenta dias eram obrigados a confinar dentro de casa. *tomavam* chá, e não causava nem um mal.

(3) Vale lembrar, que existe uma corrida de empresários para se fazer propagandas ainda mais *persuazivas* e com mensagens ocultas que estimulam a criança a buscar incansavelmente o produto no qual se oferece.

(4) [...] do que mais seria utilizado numa propaganda de *fraudas* a não ser um bebê para *usa-lás*?

(5) Se adultos já ficam *facinados* imagine uma criança, a propaganda *as vezes* tende ser abusivas com preços fora do normal.

(6) *Indenpende* de como sejam as propagandas relacionadas as crianças, são seus valores, formação e caráter de cada uma que as definem.

(7) Muitas vezes os produtos oferecidos, não estão diretamente ligados as crianças, e sim no impacto que causariam aos seus *expectadores* ou consumidores.

(8) [...] devemos *da* mais *importânsia* a esse *publico*, *presta* mais atenção.

(9) Com isso, as crianças, no Brasil, se tornam adultos consumistas, o que prejudica inclusive o *meio-ambiente*.

Os vocábulos grifados nas frases acima apresentam desvios de convenções da escrita. Em (1), há erro no emprego de inicial minúscula para grafar o nome próprio “Brasil”. Em (2), também há emprego indevido de inicial minúscula, mas, desta vez, em início de período (“tomavam”). Além deste, há erro de acentuação, uma vez que o numeral “treze” aparece, indevidamente, com acento gráfico; de grafia, uma vez que falta a primeira letra “h” da palavra “olhinhos”, e de translineação, já que, em “olinhos”, separou-se o “nh”. Em (3), empregou-se “z” em lugar de “s” na grafia da palavra “persuasivas”.

Em (4), há erro na grafia da palavra "fralda" em razão do emprego indevido da letra "u", em lugar de "l", e erro de acentuação em "usa-lás", em que se acentuou o pronome, em lugar de se acentuar o verbo. Em (5), grafou-se "facinados", em vez de "fascinados". Além desse erro, há ausência de sinal indicativo de crase na expressão adverbial "às vezes". Nesse caso, é importante observar que a necessidade de emprego do acento grave não se deve à regência de algum nome ou verbo. Trata-se de expressão adverbial com nome feminino, assim como ocorre em "à noite", "à tarde", "às pressas", "à vista". Em casos assim, o emprego do acento grave é uma convenção, e não uma exigência sintática. Por essa razão, sua ausência consiste em desvio de convenção da escrita, e não em desvio gramatical. Em (6), grafou-se "indenpende" em lugar de "independe". Em (7), o participante grafou "expectadores" em lugar de "espectadores". Em (8), há erro na flexão dos verbos "dar" e "prestar", que foram grafados sem o "r" final. Ademais, a palavra "importância" foi grafada com "s", em vez de "c", e em "público" falta acento gráfico. Por fim, em (9), empregou-se indevidamente o hífen na expressão "meio ambiente".

Todos os desvios apresentados acima consistem em desvios de convenção da escrita e a ocorrência simultânea de dois ou mais dos desvios apresentados seria suficiente para impedir a atribuição de nota máxima na Competência I em uma redação do Enem. Passemos agora à definição e à análise dos desvios gramaticais.

2 DESVIOS GRAMATICAIS

Em geral, os livros especializados dividem a gramática em três grandes partes: a fonética e a fonologia, que estudam os vários sons da fala e os fonemas linguísticos e sua função na língua; a morfologia, que estuda a palavra em si; e a sintaxe, que estuda a relação que as palavras estabelecem umas com as outras quando se unem para exprimir o pensamento. A morfologia e a sintaxe estão de tal forma relacionadas que se usa empregar um único termo para nos referirmos a elas: morfossintaxe. São questões relativas à morfossintaxe o emprego das classes de palavras e aspectos relacionados à estrutura das frases, tais como pontuação, concordância, regência, colocação pronominal. Quando avaliamos as estruturas que compõem as orações e os períodos de um texto, estamos avaliando a sua estrutura morfossintática.

No quadro 2, seguem alguns exemplos de desvios dessa natureza que encontramos em redações do Enem 2014.

Quadro 2 – Exemplos de desvios gramaticais extraídos de redações do Enem 2014 (parte 1)

(1) Vale lembrar, que existe uma corrida de empresários para fazer propagandas ainda mais persuazivas e com mensagens ocultas que estimulam a criança a buscar incansavelmente o produto *no qual* se oferece.

(2) No Brasil a publicidade infantil está em questão pelo fato de não *existir* leis que *proíba* a utilização de crianças em comerciais.

(3) Quando não damos a atenção necessária, estamos expondo *eles em* muitas situações perigosas.

(4) *Se adultos já ficam facinados* imagine uma criança, a propaganda as vezes *tende ser abusivas*, com preços fora do normal.

(5) Indenpende de como sejam as propagandas relacionadas *as* crianças, são seus valores, formação e caráter de cada uma que as definem.

Em (1), há emprego indevido de vírgula logo após a forma verbal "vale lembrar". A vírgula separa o verbo e seu complemento, o que vai de encontro às regras gramaticais. Além disso, a expressão "no qual" foi mal-empregada. Em (2), os verbos "existir" e "proibir" deveriam ter sido flexionados no plural ("existirem" e "proíbam"), uma vez que se referem ao nome "leis". Em (3), o emprego do pronome pessoal reto "eles" não condiz com o que se espera de um texto escrito na modalidade formal da língua, em que os complementos verbais diretos, quando representados por pronomes pessoais, são representados por pronomes pessoais oblíquos. Observa-se, ainda, problema de regência verbal: o verbo "expor", quando transitivo indireto, apresenta complemento introduzido pela preposição "a", e não pela preposição "em". No exemplo (4), a oração adverbial que inicia o período ("Se adultos já ficam facinados") deveria ter sido isolada por vírgula, uma vez que está deslocada de sua posição tradicional e a primeira vírgula foi usada em lugar de um ponto. Ainda nesse excerto, há erro de regência decorrente da ausência da preposição "a" após o verbo "tender" ("tende a ser") e de concordância, já que o adjetivo "abusivas", que remete a "propaganda", deveria ter sido flexionado no singular. Em (5), a ausência do sinal indicativo de crase no "as" da expressão "relacionadas as crianças" constitui desvio de regência. Diferentemente do que ocorre no exemplo (5) do quadro 1, aqui o acento tem a função indicar a fusão da preposição "a" exigida pelo nome "relacionadas" com o artigo "as" diante de "crianças". Por essa razão, no contexto apresentado no exemplo (5) do quadro 2, há desvio gramatical, e não de convenção da escrita.

Quadro 3 – Exemplos de desvios gramaticais extraídos de redações do Enem 2014 (parte 2)

(1) As crianças desta década, não se comparam com as de dez décadas atrás, *onde* bebês levavam trêze dias para abrir os olin-/-hos e por quarenta dias eram obrigados *a confinar* dentro de casa. tomavam chá, e não *causava* nem um mal.

(2) Há pais incentivando os filhos *ao* mundo do crime, mães *a* prostituição, e outros criando *cidadões* corretos, honestos e verdadeiros.

(3) Em muitos países a “Publicidade Infantil” é proibida parcialmente. Existem muitos fatores que *contribuem* para que essa atitude *fosse* tomada.

(4) Muitas vezes os produtos oferecidos, não estão diretamente ligados *as* crianças, e sim *no* impacto que causariam aos seus expectadores ou consumidores.

Em (1), o pronome “onde” foi indevidamente empregado, uma vez que não faz referência a um lugar. Ainda nesse exemplo, há problemas de construção em razão do uso de vírgula, separando sujeito de predicado, do emprego de “a confinar” em lugar de “a ficar confinados” e da ausência de expressão que funcione como sujeito do verbo “causava”. Em (2), também se verifica problema de construção do período, dada a falta de paralelismo na primeira oração (“ao mundo do crime” — objeto indireto iniciado com artigo definido; “a prostituição” — objeto indireto iniciado sem artigo definido). Mais uma vez, é importante destacar que o simples emprego do acento grave no “a” que antecede “prostituição”, que solucionaria o problema da falta de paralelismo, consiste em desvio gramatical, e não em desvio de acentuação, isto é, de convenção da escrita. Ainda em (2), há desvio na forma plural “cidadões”, empregada em lugar de “cidadãos”. Em (3), há problemas de construção do período: as formas verbais destacadas não estão flexionadas de forma a promover a coerência do trecho. Uma possível maneira de se reescrever adequadamente o período seria, por exemplo, por meio da substituição da forma verbal “fosse” por “seja”. Por fim, em (4), há problema de pontuação em virtude da vírgula empregada logo após “oferecidos”, a qual separa o sujeito e o predicado da oração, e problemas de regência, decorrentes da ausência de sinal indicativo de crase no “as” da expressão “ligados as crianças”, e do emprego da preposição “em” no lugar de “a” na contração “no”.

Todos os desvios apresentados nos quadros 2 e 3 são desvios gramaticais e, tal como se dá relativamente aos desvios de convenção da escrita, a ocorrência simultânea de dois ou mais dos desvios apresentados seria suficiente para impedir a atribuição de nota máxima na Competência I em uma redação do Enem. Passemos, agora, à definição e à avaliação dos desvios de convenção da escrita e dos desvios gramaticais na redação do Enem.

3 A AVALIAÇÃO DOS DESVIOS DE CONVENÇÃO DA ESCRITA E DOS DESVIOS GRAMATICAIS NA REDAÇÃO DO ENEM

Na redação do Enem, o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, avaliado na Competência I, deve ser analisado com base nas estruturas sintáticas empregadas no texto.

Espera-se que um aluno participante do Enem seja capaz, minimamente, de elaborar um texto cujos períodos sejam bem estruturados e cujas ideias sejam transmitidas com clareza. Um texto cuja compreensão seja dificultada em razão de uma estruturação insatisfatória não atende a essa expectativa, uma vez que, em casos assim, a dificuldade de compreensão das ideias do texto reflete problemas mais sérios de estruturação sintática. É possível que o texto de um aluno que corresponde à expectativa mínima de domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa apresente alguns problemas na construção dos períodos (como uma ou outra oração incompleta), mas, de maneira geral, os períodos do texto são bem estruturados e as ideias são transmitidas com clareza.

Para receber a nota máxima na Competência I, o texto de um participante do Enem deve, de acordo com a Matriz de Referência para Redação, demonstrar excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, de forma que desvios gramaticais e de convenções da escrita, caso existam, configurem excepcionalidade, e não haja reincidência. (É importante destacar que um desvio gramatical é considerado como tal apenas quando há respaldo na literatura para tanto. Situações não pacificadas entre os estudiosos ou em transição na língua, tais como a regência de certos verbos, não acarretam subtração de nota na redação do participante). A avaliação de um texto do Enem, conforme já mencionado, parte sempre da análise de sua estrutura sintática. Assim, um texto avaliado com nota máxima deve apresentar estruturas sintáticas completas (sem truncamentos), reproduzir as ideias do autor com clareza, permitir leitura fluida e demonstrar um excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa para o nível de ensino avaliado.

Quando houver, no texto analisado, mais de um desvio gramatical e/ou mais de um desvio de convenção da escrita, ele não poderá receber a nota máxima na Competência I. Em outras palavras, uma redação ainda é enquadrada no nível 5 se nela houver: *i*) apenas um desvio de convenção da escrita; ou *ii*) apenas um desvio gramatical; ou *iii*) um desvio de convenção da escrita e um desvio gramatical. A ocorrência simultânea dessas duas formas de impropriedade, portanto, desde que limitada a uma única ocorrência de cada, não constitui razão bastante para que se subtraia nota do participante.

4 SUGESTÃO DE ATIVIDADE DE REVISÃO TEXTUAL E DE REESCRITA[1]

Considerando a importância da revisão textual como recurso pedagógico, sugerimos, a seguir, um roteiro para orientar professores na adoção da revisão textual como uma metodologia de ensino.

Para realizar uma atividade de revisão textual e de reescrita, é muito importante que a classe conte com dicionários e gramáticas disponíveis para consulta. Tais obras devem ser apresentadas aos alunos como materiais de consulta que sempre poderão auxiliar no processo de escrita, de diferentes formas: na seleção vocabular adequada aos propósitos do texto e a seu público-alvo, na verificação da grafia correta das palavras (conforme as regras de convenção da escrita), na pesquisa de certas regras da gramática (tais como flexão verbal, concordância, pontuação etc.), entre muitas outras. O professor deve mostrar aos alunos que mesmo um falante que domina bem as regras da escrita não precisa saber a grafia correta de todas as palavras nem saber, de memória, todas as regras da morfossintaxe. Os dicionários e as gramáticas existem para consulta. Sem dúvida, espera-se que a grafia de palavras de uso corrente e certas regras gramaticais, tais como as regras básicas de pontuação e de concordância verbal e nominal, façam parte do conhecimento linguístico consciente dos alunos a partir de uma determinada etapa da escolarização, mas, para as situações menos usuais, deve-se consultar os dicionários e as gramáticas.

É importante destacar que o uso de dicionários e gramáticas é algo que deve ser ensinado pelo professor de língua portuguesa, em sala de aula. Para bem usar esses instrumentos de consulta, o aluno deve conhecer as informações que eles carregam e de que maneira estão dispostas na obra. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental.

Para a atividade de revisão textual e de reescrita, sugere-se que, inicialmente, o professor divida a classe (de 8º ano em diante) em pequenos grupos, de forma que haja entre dois e quatro participantes em cada um deles. A atividade pode ser feita individualmente, mas apenas em uma etapa posterior, quando os alunos já demonstrarem certa segurança para avaliarem os textos sozinhos, a partir do roteiro sugerido. Não se recomenda que a atividade seja realizada individualmente no momento de sua implementação.

A tarefa deverá ser realizada a partir da distribuição de um texto para cada grupo. O professor pode optar por selecionar textos produzidos pelos alunos da classe ou por alunos de outras turmas; em qualquer dos casos, deve-se verificar a não identificação do autor do texto, para evitar constrangimento entre os alunos. Os alunos deverão ler integralmente o texto a ser analisado pelo grupo, sem se preocupar, inicialmente, em fazer uma análise de suas estruturas sintáticas. Essa etapa é importante para que os alunos tomem conhecimento do assunto de que trata o texto e para que tenham uma ideia geral de como ele está organizado.

---

[1] A proposta de atividade apresentada aqui é uma adaptação do que sugerimos em Pilati *et al.* (no prelo).

Em seguida, deve-se fazer uma nova leitura do texto, período por período, identificando e destacando todos os verbos presentes. É importante que os alunos trabalhem com cópias do texto original, pois, assim, poderão riscar o papel à vontade e escrever nele os comentários que acharem necessários. Folhas adicionais para sugestões de reescrita também devem estar disponíveis, uma vez que devem fazer parte do processo de revisão de texto propostas de reformulação de trechos mal estruturados, ambíguos, redundantes, pouco claros etc. Pode-se, ainda, caso seja possível, realizar a atividade com os alunos em um computador. Nesse caso, o texto a ser revisado deve ser digitado (também impresso, caso se julgue conveniente), e os alunos realizarão a atividade de revisão na própria máquina, digitando e salvando as propostas de alteração que venham a fazer em um documento de um programa de edição de textos (como o Word). Independentemente do material a ser utilizado (apenas papel ou papel e computador), é importante que, ao final, os alunos tenham um registro do texto original e do texto revisado pelo grupo, para que as diferenças entre as produções fiquem mais explícitas.

A partir da identificação dos verbos presentes no texto, os alunos devem buscar o sujeito de cada um deles. A identificação do sujeito em cada oração do texto visa a alguns objetivos fundamentais: *i*) verificar se os períodos do texto são formados por orações completas, sem truncamentos sintáticos; *ii*) avaliar se as orações apresentam sujeito facilmente identificável, de modo que favoreçam a veiculação das ideias de forma clara e coerente; *iii*) constatar se as regras de concordância verbal foram empregadas adequadamente no texto. Os alunos devem fazer as correções necessárias quanto à concordância e devem assinalar os trechos em que julgam haver problemas de truncamento sintático e falta de clareza. Para esses desvios, caso os alunos julguem que os problemas são facilmente sanáveis dentro do próprio período, pode-se redigir uma proposta de reformulação antes que se passe para a leitura do período seguinte. Caso julguem que o trecho apresenta problemas mais difíceis de resolver e que, para a reformulação, talvez seja preciso alterar outro(s) período(s) do texto, os alunos podem optar por elaborar uma proposta de reescrita na etapa seguinte, quando todo o texto for lido novamente, já com as primeiras sugestões de alteração feitas. Vale lembrar que a consulta aos dicionários e às gramáticas disponíveis deve ser estimulada pelo professor e que os alunos podem e devem usá-los a qualquer momento da atividade, quantas vezes sentirem necessidade.

Terminada a etapa de análise dos verbos e de seus respectivos sujeitos em cada oração do texto, os alunos devem relê-lo destacando os elementos de referenciação e retomada empregados (pronomes, repetição dos nomes já empregados ou substituição desses por novos etc.). Essa etapa avança com relação à anterior pelo fato de ser necessário observar mais atentamente a relação existente entre os períodos do texto. Os alunos deverão avaliar se os termos nominais das orações foram retomados adequadamente — sem repetições

desnecessárias, por exemplo — e fazer as alterações que considerarem relevantes. Em seguida, ou simultaneamente à análise dos elementos de referenciação e retomada (isso dependerá do nível de domínio de conhecimento gramatical dos alunos), deverão identificar os conectores presentes no texto e avaliar se as circunstâncias que exprimem estão adequadas ao contexto em que foram empregados. Caso os conectores não tenham sido bem empregados, os alunos devem apresentar proposta de reestruturação do trecho original. É importante, também, avaliar se há estruturas sintáticas com regência verbal e nominal inadequada, o que pode acarretar alteração de sentido.

A última leitura do texto, que deve ser feita de forma mais global (tomando-se o texto como uma unidade coesa), deve contemplar a análise de todos os sinais de pontuação apresentados, além da verificação da grafia correta e da adequação das palavras. Com relação à seleção e à adequação vocabular, faz-se necessária a intervenção do professor para a escolha do registro apropriado ao gênero/tipo textual produzido, a fim de que expressões típicas da linguagem oral não sejam transpostas para a modalidade escrita formal da língua.

O professor pode e deve auxiliar os alunos durante o processo de revisão dos textos. Esse procedimento conduzirá os alunos ao longo do trabalho e dará a eles a segurança de que precisam para, posteriormente, revisarem seus textos por si mesmos. Ao final da atividade com a turma, é fundamental que todos os alunos tomem conhecimento do trabalho realizado pelos demais grupos. O professor ou os próprios alunos que fizeram a revisão podem apresentar a proposta de reformulação para os demais. Isso pode ser combinado em cada turma a partir do que o professor julgar como mais produtivo em termos didáticos. Caso haja projetor disponível na escola, o professor pode também realizar essa atividade com a participação de toda a turma no processo de revisão e de reescrita do texto.

Os aspectos avaliados no roteiro podem variar segundo o nível de conhecimento dos alunos, aumentando-se o grau de complexidade dos aspectos a serem considerados na revisão dos textos conforme o professor observar avanço nos alunos. Outro aspecto importante a ser levado em conta ao se realizar esse tipo de atividade é o tempo. Atividades de revisão e reescrita demandam muito tempo de aula, bem como bastante atenção e dedicação do professor, especialmente se as turmas forem numerosas. No entanto, embora trabalhosa, essa estratégia é extremamente necessária e os ganhos na aprendizagem dos alunos são enormes, uma vez que eles passam a reconhecer e a fazer uso da riqueza e da flexibilidade da língua. Sendo assim, convém que a atividade seja feita com certa regularidade, desde o início do ano letivo, de forma que a importância do processo de revisão de um texto fique clara para os alunos e que esse procedimento passe a fazer parte da rotina habitual de seu ato de produção textual como uma prática de desenvolvimento/aperfeiçoamento de suas habilidades linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos o que são desvios gramaticais e de convenção da escrita e mostramos exemplos desses tipos de desvios encontrados em redações de participantes do Enem 2014. Tratamos da forma como são avaliados esses desvios na redação do Enem a partir do que a Matriz de Referência descreve relativamente à avaliação do domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que é tratado na Competência I. Vimos que a avaliação da redação de um participante, no que diz respeito à Competência I, é feita com base nas estruturas gramaticais apresentadas no texto, o que tem reflexos diretos na estruturação dos períodos e na clareza das ideias veiculadas. Esperamos que o trabalho do professor de língua portuguesa, de fato, contribua para o desenvolvimento e para a sistematização da linguagem interiorizada pelos alunos e parta do princípio de que os alunos, ao chegarem à escola, já são falantes competentes da língua, mas, para dominar plenamente a língua escrita formal, devem aprender certos conceitos próprios dessa modalidade.

Para atingir esse objetivo, consideramos que atividades de revisão textual e de reescrita são fundamentais para que o aluno seja capaz de reconhecer padrões, colocar o senso crítico em prática e aprender a identificar desvios de norma. Por essa razão, sugerimos, ao final, um roteiro de atividade de revisão textual e de reescrita e reforçamos a importância de que atividades como a proposta façam parte da rotina habitual de trabalho do professor de língua portuguesa. Acreditamos que, assim, poderemos contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, mais especificamente no que se refere ao domínio da modalidade escrita formal da língua.

REFERÊNCIA

PILATI, E. *et al*. *Laboratório de ensino de gramática*: práticas inovadoras para a sala de aula. (No prelo).

LEITURA DE APOIO

ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da língua portuguesa.* 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Parte II.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio*: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

______. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Avaliação e Pesquisas Educacionais. *A redação no Enem 2013*: guia do participante. Brasília: Inep, 2013.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language*: its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

______. *Linguagem e Mente*: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Brasília: Editora UnB, 1998.

COSTA, J.; CABRAL, A. C.; SANTIAGO, A.; VIEGAS, F. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

CUNHA, C. *Nova gramática do português contemporâneo.* 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

PILATI, E. S. N. Laboratório de ensino de gramática: questões, desafios e perspectivas. In: VIEIRA, J.; OLIVEIRA, F. C. (Orgs.). *O que a distância revela*: reflexões de professores e estudantes do curso de Letras EAD/UnB. Brasília: Movimento, 2014. v. 1.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA E LIMITES ESTRUTURAIS DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

GÊNERO E TIPO DE TEXTO

Lucília Helena do Carmo Garcez*

Durante muito tempo, a noção de gênero se restringia às obras de natureza literária e se circunscrevia a três formas básicas: o épico, o lírico e o dramático.

Com as reflexões teóricas, desenvolvidas principalmente por Bakhtin, compreendeu-se que a língua é uma forma de ação social e histórica e que todas as práticas sociais comunicativas se realizam por meio de formas verbais relativamente estáveis: os gêneros. Assim, sempre que ocorre uma comunicação verbal oral ou escrita, ela se enquadra em um gênero.

Essas formas verbais são construções sócio-históricas que se estabelecem naturalmente pela coletividade, ou seja, não são criações individuais ou voluntárias. Constituem eventos discursivos maleáveis, dinâmicos, que se delineiam e se estruturam conforme a situação e os objetivos específicos do momento e são realizados em práticas comunicativas concretas.

Os gêneros surgem, desaparecem e misturam-se, constituindo uma lista infinita de possibilidades discursivas. Não há gêneros puros, pois eles se organizam de forma híbrida; um artigo de opinião pode ser também uma resenha crítica, por exemplo. Caracterizam-se principalmente por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. Assim, suas propriedades funcionais em relação a seus objetivos, seu estilo, sua composição, o suporte ou canal em que são veiculados, o domínio discursivo ou instância social em que se realizam determinam sua constituição.

Vamos imaginar que um jornalista queira escrever para um jornal um texto sobre uma experiência estética que viveu com um bom espetáculo teatral.

Para decidir qual gênero utilizar, antes de começar a escrever, o autor tem de responder as seguintes perguntas.

---

* Professora aposentada da Universidade de Brasília e doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Qual o objetivo do texto?
- Quem serão os leitores?
- Como será estruturado?
- Quais as informações que vão compor o texto?

Deve decidir também aspectos relativos ao tipo textual predominante, como:

- contar acontecimentos (narrar); por exemplo: *Ontem eu fui ao teatro e assisti à peça*;
- apresentar uma reflexão teórica sobre o fato (dissertar); por exemplo: *Ir ao teatro e viver a experiência estética proporcionada pela peça*;
- convencer o seu leitor de seu ponto de vista (argumentar e persuadir); por exemplo: *É imperdível o espetáculo apresentado pelo grupo de teatro*;
- apresentar um resumo da peça (descrever); por exemplo: *Há dois personagens no palco. O cenário é uma sala de estar de uma casa de aristocratas. Há objetos de valor e o ambiente é luxuoso. O diálogo é cheio de agressividade*.

Simultaneamente a essas decisões preliminares, tem de decidir também que ponto de vista adotar: quer se colocar de alguma forma no texto? Exemplo: *Eu fui, Nós fomos...*

Ou prefere se distanciar? Exemplo: *Ir ao teatro é uma experiência surpreendente* [...] *Quem vai assistir ao espetáculo* [...] *tem a oportunidade de* [...].

Outra decisão correlacionada às anteriores diz respeito ao nível de linguagem. Quer um texto mais subjetivo, coloquial, informal e facilitado, ou quer utilizar uma linguagem formal, objetiva, distanciada? Essa decisão vai influir:

- na estrutura da frase, mais simples ou mais complexa;
- na escolha do vocabulário;
- na forma como o autor se dirige ao leitor, citando-o, ou não, no texto.

Essas decisões estão relacionadas ao objetivo da comunicação e, portanto, sua opção relativa ao gênero depende dessas escolhas, podendo-se optar, no caso, por um artigo de opinião, por um depoimento pessoal, por uma crônica, por uma crítica, por uma resenha, por uma reportagem, entre outras.

Sempre que produzimos uma forma qualquer de comunicação verbal, estamos utilizando um dos gêneros disponíveis na nossa cultura. Cada gênero já traz em si algumas escolhas prévias em relação a estruturas básicas de linguagem que são utilizadas pelo redator com certa flexibilidade. Os falantes de uma língua assimilam esses formatos porque convivem com eles nas práticas sociais. Sabem, quase naturalmente, qual é a forma de uma carta, quais são as

maneiras de começar uma palestra, as diversas possibilidades de participação em uma conversa, a melhor maneira de contar uma anedota, como relatar um acontecimento...

Ao utilizar um gênero numa comunicação verbal oral ou escrita, empregamos tipologias variadas de texto. Um gênero é composto por sequências tipológicas diversas, havendo, geralmente, um tipo de texto predominante. Enquanto os gêneros são infinitos, os tipos textuais constituem uma lista restrita. Assim, em um romance encontramos prioritariamente sequências narrativas, mas há também sequências descritivas, dialógicas, dissertativas, expositivas e argumentativas que se sucedem e se entrelaçam compondo o enredo. Podem mesmo ocorrer sequências injuntivas, como é o caso de Machado de Assis, em *Dom Casmurro*, que se dirige ao leitor orientando o percurso da leitura:

EXEMPLO 1

> Sim, leitora castíssima, como diria o meu finado José Dias, podeis ler o capítulo até ao fim, sem susto nem vexame.
>
> (ASSIS, 1971, p. 869)

EXEMPLO 2

> A leitora, que é minha amiga e abriu este livro com o fim de descansar da cavatina de ontem para a valsa de hoje, quer fechá-lo às pressas, ao ver que beiramos um abismo. Não faça isso, querida; eu mudo de rumo.
>
> (ASSIS, 1971, p. 925)

Os tipos textuais se definem pela natureza linguística intrínseca de sua composição. As escolhas lexicais, os aspectos sintáticos, o emprego de tempos verbais, as relações lógicas estabelecidas definem o tipo textual.

No tipo textual *narrativo*, predominam verbos no pretérito passado, há estruturas circunstanciais que indicam acontecimentos, ou seja, ações de agentes no tempo e no espaço.

EXEMPLO 3

> Ontem eu fui ao teatro e assisti a uma peça de Nelson Rodrigues. Os atores se apresentaram de forma magnífica.

Há descrições narrativas quando os fatos são apresentados no presente, simultaneamente ao acontecimento, como é o caso da narrativa de um jogo de futebol.

EXEMPLO 4

O jogador passa pela esquerda. O artilheiro chuta na direção do gol. O goleiro abraça a bola.

O tipo textual *descritivo* se compõe prioritariamente com verbos estáticos no presente ou no imperfeito e complementos circunstanciais.

EXEMPLO 5

O cenário é deslumbrante. Há luxuosos objetos que revelam a época em que se situa a trama. A sala de estar se compõe de móveis de estilo. Há muitas flores.

O cenário era deslumbrante. Havia luxuosos objetos que revelavam a época em que se situava a trama. A sala de estar se compunha de móveis de estilo. Havia muitas flores.

A *dissertação* pode tender à simples ***exposição*** de ideias, de informações, de definições e de conceitos.

EXEMPLO 6

As peças de Nelson Rodrigues tratam de denunciar toda a hipocrisia que paira sobre uma sociedade vítima da repressão sexual. É o seu teatro que abre as portas para a modernidade na dramaturgia brasileira.

O tipo dissertativo pode tender também à *argumentação* (tipo dissertativo-argumentativo) quando as ideias são organizadas no sentido de persuadir o leitor, de convencê-lo. Os enunciados (argumentos) atribuem qualidades e informações em relação ao objeto ou fenômeno de que se fala para reforçar uma posição, um ponto de vista. Os argumentos podem ser exemplos, qualidades, depoimentos, citações, fatos, evidências, pequenas narrativas, dados estatísticos, entre outros recursos de convencimento.

EXEMPLO 7

É impossível desconhecer que Nelson Rodrigues é o maior dramaturgo brasileiro de todos os tempos. Foi revolucionário, renovador e ousado em relação ao teatro tradicional. Suas dezessete peças são sucessivamente reeditadas. Sua obra é frequentemente encenada na atualidade. Seus textos são os mais estudados nos cursos de Letras.

O tipo textual *injuntivo* está centrado no leitor ou no ouvinte. É composto de verbos no imperativo ou outras formas que incitam à ação, como: *é necessário*, *deve-se*, *é preciso*. É predominante em textos didáticos, manuais, guias, receitas e outros gêneros que transmitem instruções de como realizar alguma ação.

EXEMPLO 8

Para chegar ao teatro João Caetano, pegue o metrô até a Estação Carioca, siga pela Rua da Carioca até a Praça Tiradentes.

Esses tipos textuais são utilizados combinados, entrelaçados e organizados para compor cada um dos gêneros. Geralmente há um tipo textual predominante que contribui para permitir que o texto seja classificado como exemplar de um determinado gênero.

Para produzir cada tipo de texto e cada gênero, algumas habilidades específicas de linguagem são necessárias, e muitas delas se desenvolvem durante o período de escolarização por meio de atividades de leitura, de análise e de produção de textos.

Como já vimos, a lista de gêneros é aberta e pode ser infinita. Observe o quadro abaixo, em que estão listados alguns dos gêneros mais conhecidos.

(continua)

Situações discursivas ou domínio discursivo	Tipo textual predominante	Habilidades de linguagem dominantes	Gêneros orais ou escritos
Literatura poética	Expressão poética Verso	Elaboração da linguagem como forma de expressão da interpretação pessoal do mundo.	Poesia, letra de música.
Literatura ficcional	Narração	Imitação da ação pela criação de enredo, personagens, situações, tempo, cenários, de forma verossímil.	Conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, anedota, biografia romanceada, romance, romance histórico, fantástico, de suspense, de terror, de formação, de amor, novela, conto, paródia.

Fonte: adaptação de quadro retirado de Dolz e Schneuwly (2004).

(continuação)

Situações discursivas ou domínio discursivo	Tipo textual predominante	Habilidades de linguagem dominantes	Gêneros orais ou escritos
Convivência social	Vários	Habilidades interacionais.	Conversa informal, telefonema, carta pessoal, bilhete, *e-mail,* telegrama, entrevista, *chats.*
Documentação e memorização de ações	Narração	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiências vividas, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, autobiografia, *curriculum vitae,* ata, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, relato histórico, perfil biográfico.
Levantamento e discussão de problemas	Argumentação persuasiva	Sustentação, refutação e negociação de posicionamento.	Aviso, convite, texto injuntivo, texto publicitário comercial, texto publicitário institucional, cartazes, *slogans,* campanhas, fôlderes, cartilhas, folhetos.
Discussão de problemas sociais controversos	Dissertação argumentativa	Sustentação, refutação e negociação de posicionamento.	Texto de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, editorial, discurso de defesa, requerimento, ensaio, resenha crítica.
Estabelecimento, construção e transmissão de realidades	Exposição Injunção	Registro e apresentação textual de fatos e saberes da realidade.	Contratos, declarações, documentos de registro pessoal, atestados, certidões, estatutos, regimentos, códigos, diplomas, certificados.
Transmissão e construção de saberes	Dissertação expositiva	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Aula, texto expositivo, conferência, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumos, resenhas, relatório científico, registro de experiências científicas.

Fonte: adaptação de quadro retirado de Dolz e Schneuwly (2004).

(conclusão)

Situações discursivas ou domínio discursivo	Tipo textual predominante	Habilidades de linguagem dominantes	Gêneros orais ou escritos
Instruções e prescrições	Injunção Descrição de ações	Orientação de comportamentos.	Instruções de uso, instruções de montagem, bula, manual de procedimentos, receita, regulamento, lei, regras de jogo, placas de orientação.
Existem muitos outros domínios mais específicos, como o religioso, o do serviço público e da comunicação oficial, o jurídico, o político, o esportivo, o jornalístico, o escolar, entre outros	Vários tipos textuais	Domínio de estruturas e de formatos específicos.	Há muitos gêneros específicos de cada um dos diversos domínios discursivos, como sermão, oração, ofício, requerimento, discurso político, projeto de lei, narrativa esportiva, editorial, anúncio classificado, redação escolar.

Fonte: adaptação de quadro retirado de Dolz e Schneuwly (2004).

Podemos considerar que há hipergêneros, como é o caso da correspondência oficial, que se multiplica em vários subgêneros (ofício, memorando, ata, parecer, requerimento etc.), e da redação escolar, que pode se realizar em diversos gêneros mais específicos. Muitos dos gêneros são limítrofes e pertencem a mais de uma classificação. Uma aula, por exemplo, pode ter natureza instrucional, expositiva, argumentativa ou interativa. Pode se confundir com palestra ou com entrevista, como é o caso das arguições empreendidas pelo professor com os alunos. Um artigo de opinião pode também ser considerado uma crítica literária, se seu objeto for um romance e estiver publicado em um veículo dedicado à literatura. Uma redação escolar pode se aproximar de um artigo de opinião e de um editorial. Muitas vezes os gêneros se definem pela situação em que se realizam, pela instância discursiva a que estão vinculados. Assim, não é importante, e provavelmente muitas vezes nem seja possível, uma classificação rigorosa de um texto como pertencente exclusivamente a um gênero específico.

No universo escolar, que é um ambiente de aprendizagem, alguns gêneros podem ser estudados e praticados apenas com esse objetivo, pois estão distantes do objetivo comunicacional e da situação original em que ocorrem na vida real. Os professores devem trabalhar com exemplos que permitem uma simplificação de categorias classificatórias para que os alunos tenham uma aproximação didática, de forma antecipada, com cada um dos gêneros

mais importantes que circulam nas práticas sociais. É muito importante esclarecer qual é o seu objetivo, qual o seu funcionamento pragmático, em que prática comunicativa ocorre, quais são as suas características essenciais, de quais sequências é formado, quais as habilidades de linguagem que exige.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. de. Dom Casmurro. In: ______. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1971. v.1.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In: ______. *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Maria Luiza Coroa*

Este texto propõe-se a apresentar, sucintamente, os conceitos de língua, linguagem, texto, gênero textual e tipo textual, todos eles orientados para a finalidade do trabalho pedagógico, incluindo a etapa da avaliação. Isso significa que, embora as discussões em torno desses conceitos sejam complexas e profícuas, apenas os tomaremos como categorias implicadas nas atividades de sala de aula e nas avaliações do processo de ensino e aprendizagem. Nessa delimitação, será privilegiada a caracterização do tipo textual mais comumente explorado nesse âmbito: o tipo dissertativo-argumentativo e suas vinculações com o tipo expositivo e o tipo dissertativo.

1 LÍNGUA E LINGUAGEM

É pela capacidade de construir, intencionalmente, significados e, com eles, agir sobre a natureza e o mundo, modificando-os segundo nossa vontade que nos distinguimos dos demais habitantes do planeta Terra. Apenas nós, os seres humanos, apresentamos a capacidade de usar verbal e intencionalmente os signos linguísticos. Além disso, temos também habilidades para refletir sobre essa capacidade, modulando-a, alterando-a e tirando dela os melhores efeitos desejados. Não só produzimos linguagem, como também produzimos conhecimento sobre a própria linguagem. É nesta segunda atividade que a escola – o sistema educacional e acadêmico, como um todo – tem se constituído em *locus* privilegiado. Portanto, questionamentos sobre o que é língua, o que é linguagem, como funcionam, para

* Professora da Universidade de Brasília e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.

que servem, e reflexões a respeito de como esses conceitos devem ser considerados nesse processo de construção do conhecimento requerem a explicitação do ponto de vista teórico que fundamenta esse entendimento.

Desde a década final do século XX, documentos norteadores da educação no Brasil direcionam esse ponto de vista para um referencial teórico que extrapola o código como objeto do trabalho didático-pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as diretrizes curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e outros documentos afins trazem objetos linguísticos – sobre os quais produzimos o conhecimento a respeito da língua e da linguagem – vinculados à língua não apenas como representação, mas sobretudo como uma "atividade interativa de natureza sociocognitiva" (MARCUSCHI, 2002a). Marcuschi esclarece bem como devemos entender a distinção entre língua e linguagem nessa perspectiva de interação humana.

- A expressão "linguagem" designa uma faculdade humana, isto é, a habilidade de usar signos com objetivos cognitivos. A linguagem é um dispositivo que caracteriza a espécie humana como *Homo sapiens*, ou seja, como um sujeito reflexivo, pois por ela conseguimos nos tornar seres sociais racionais. Assim, a linguagem é um fenômeno humano, hoje tido como inato e geneticamente transmitido pela espécie.
- A expressão "língua" refere uma das tantas formas de manifestação concreta dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades linguísticas e se manifesta como atividades sociocognitivas para a comunicação interpessoal. Assim, com esse termo referimos sempre uma dada língua natural e histórica particular; por exemplo, "língua portuguesa", "língua alemã", "língua francesa" e assim por diante. Cada língua tem suas características típicas sob vários aspectos, se fonológico, morfológico, semântico, pragmático ou cognitivo.

De acordo com esse ponto de vista, a língua que realiza a nossa capacidade de linguagem tem íntimas vinculações com nossas práticas sociais e com os papéis que ocupamos na sociedade. Falar de língua portuguesa, no nosso caso, é mais do que falar de código linguístico, de estruturas gramaticais, de palavras; falar de língua é falar de atos significativos que ocorrem socialmente e que têm raízes históricas porque há sempre uma razão para que uma estrutura sintática se organize de uma maneira, e não de outra, para que uma palavra tenha tal pronúncia ou tal grafia, e não outra. Portanto, estruturas gramaticais e palavras são *situadas* em práticas interativas de linguagem – e por elas moldadas e configuradas significativamente em seus usos sociais e culturais. Refletir sobre os modos em que a língua realiza atos significativos coloca o *texto* como unidade central de qualquer trabalho pedagógico.

2 TEXTO

Embora haja hoje uma grande variedade de definições para texto,[1] pois cada corrente teórica propõe sua própria concepção, existe uma característica que todas essas correntes apresentam em comum: um texto é uma *unidade significativa*. Isto quer dizer que a função, a conceituação ou a definição de texto está ligada a *fazer sentido*. Assim se reconhece que as "partes" de um texto se articulam de tal maneira que os sentidos são construídos globalmente, solidariamente em um determinado contexto sociocomunicativo. Trata-se, pois, não de uma mera "soma" de signos, mas de uma arquitetura construída em "camadas" e hierarquias de significações.

Associando uma perspectiva teórica vinda da pragmática a uma perspectiva cognitiva, entende-se hoje que um texto, longe de ser um produto acabado, constitui-se em uma unidade complexa que realiza atividades, ou ações, comunicativas, ou interativas, por meio do processamento de modelos histórico e culturalmente determinados. Consequentemente, visto como atividade interacional entre sujeitos sociais, realizado para determinados fins, um texto não traz todas as significações fechadas e fixas: seus sentidos são construídos na interlocução. Contudo, isso não se dá arbitrariamente, produzindo qualquer significação, mas a partir de marcas, ou pistas textuais, que o sujeito produtor do texto vai fornecendo de maneira que o sujeito leitor vá reconhecendo e interpretando, em um processo de avanço e recuo, buscando coerência nas significações. Nessa interpretação, a coerência pode ser considerada a possibilidade de atribuir uma continuidade de sentidos a um texto. Estabelece-se na interlocução e depende de uma multiplicidade de fatores que não estão apenas e exclusivamente no texto, pois o conhecimento de mundo e as experiências prévias das pessoas que o interpretam são alguns desses fatores (COROA, 2008b, p. 74).

Nesse contexto, os interlocutores se constituem como sujeitos participantes da complexidade de significações. Por isso, algumas associações de significados, de modos de dizer, podem ser pertinentes em um texto, mas em outros textos, não. Cabe ao produtor inicial do texto propor as significações que, no correspondente contexto sociocomunicativo, o leitor tece, como sentidos globais do texto, na sua leitura. Os modos de dizer e as escolhas lexicais e gramaticais seguem parâmetros convencionados como adequados, legítimos ou certos relativamente ao contexto em que o texto é produzido – tanto na fase da leitura como na da elaboração.

Ou seja, na leitura, os sentidos de um texto são produzidos pelo leitor como se ele seguisse um "mapa": a cada marca ou pista, ele avança, recua ou reorienta seu caminho. Nessa abordagem, os sentidos de um texto são construídos também pela multiplicidade de

[1] Falamos aqui de textos linguísticos, embora consideremos que qualquer sistema de símbolos – ou sistema semiótico – possa constituir textos, como um texto visual ou musical, por exemplo.

experiências de mundo tanto do autor quanto do leitor. Visando a uma (re)construção de sentidos coerente, o produtor do texto deve, assim, considerar o conhecimento de mundo que seu leitor precisa ter para chegar à interpretação, ou leitura, desejada.

Quanto maior for a informação do leitor a respeito do tema, maior sua prontidão para interpretar a continuidade de sentidos, a coerência textual. A harmonia entre as informações que servem de pistas para estabelecer essa continuidade constitui a coerência textual. Portanto, diferentes leitores, com diferentes informações prévias, com diferentes visões de mundo, podem atribuir níveis de coerência diferentes ao mesmo texto (COROA, 2008a, p. 82).

Nessa abordagem, o controle das informações necessárias para que o assunto do texto seja apreendido e interpretado integra a habilidade de produzir um texto: o que dizer, como dizer e para que dizer são aspectos associados na tessitura textual.

Se compararmos a elaboração e a leitura de um texto a um percurso em que se vão deixando e reconhecendo "pistas", para construir coerentemente os sentidos permitidos pelo texto, é na sistematização dessas "pistas" que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de um texto. É, consequentemente, sobre essa sistematização que uma avaliação adequada deve ser desenvolvida.

É importante lembrar que, ao se organizar num todo significativo, ou em uma unidade de sentidos, o texto "dialoga" externamente com a sua situação de produção, mas se apoia, internamente, em relações que se dão entre estruturas linguísticas. Essas duas dimensões textuais – a vinculação com a "face externa", social e cultural da interação linguística, e a vinculação com a "face interna", de estruturação gramatical, semântica e lexical – conduzem-nos a outros dois conceitos relevantes para a sistematização da análise e do estudo de texto: os gêneros textuais, que se classificam segundo a "face externa", e os tipos textuais, que se classificam segundo a "face interna".

3 GÊNEROS TEXTUAIS

Em decorrência da abordagem de língua como *língua em ação, língua em uso*, como interação, atuação social, e da "flexibilidade" na construção dos sentidos do texto, torna-se forçoso reconhecer que nem todas as situações sociocomunicativas admitem o mesmo formato em um texto. Ou, visto de outra maneira: para cada situação de interação, o texto se organiza de maneira diferente. Se os textos estão intimamente ligados às suas condições de produção, ao contexto em que são produzidos, aos interlocutores que se estabelecem na interação e às finalidades – ou propósitos – para as quais são produzidos, é aceitável pensar que todos esses fatores acabem por influenciar os padrões mais adequados de comportamento linguístico para tornar bem-sucedida a interação.

Nessa perspectiva da variação dos textos em razão dos contextos em que circulam, a linguística, sobretudo aquela de orientação pragmática, tem proposto e desenvolvido a categoria discursiva de *gêneros textuais*, na pretensão de caracterizar as especificidades das manifestações culturais concernentes ao uso da língua e de facilitar o tratamento cognitivo desse uso, seja oral, seja escrito (ANTUNES, 2009, p. 210).

A base da classificação de gêneros textuais está, portanto, na conformidade ao contexto sociocomunicativo: é nas práticas sociais e discursivas que uma cadeia de enunciados (sentenças ou palavras) constitui ou não um texto. É *situada* em suas condições de produção que uma sequência de palavras articula sentidos. Tudo porque os textos são formatados segundo as necessidades de seus objetivos e das relações sociais entre seus interlocutores.

Consequentemente, diferentes gêneros vão sendo formatados de maneiras diferentes ao longo das práticas discursivas. Uns apresentam seções ou partes bem distintas, como a receita culinária, por exemplo, que se divide em "ingredientes" e "modo de fazer", ou as cartas que começam com local, data e vocativo, e assim por diante. Esses formatos são histórica e culturalmente construídos e, por isso, apesar de relativamente estáveis,[2] também sofrem mudanças. São as comunidades e sociedades que, ao longo do tempo, vão definindo como deve ser organizado um texto.

Assim reconhecemos que, na produção de um texto, oral ou escrito, o nível de linguagem, as características da situação, a relação social entre os interlocutores e as finalidades das atividades desenvolvidas interferem na sua textualidade. Por isso, precisamos levar em consideração todos esses elementos como parte integrante das escolhas linguísticas que fazemos ao construir um texto. Ou seja: não apenas escolhemos as palavras e as frases para compor um texto, como também seguimos o gênero em que vamos realizar esse texto. Esses condicionantes, que situam o texto em sua circulação sociocultural e que são tradicionalmente tratados como elementos "externos", acabam por se integrar de modo indissociável aos elementos linguísticos, tradicionalmente considerados internos. É nessa integração que os sentidos são produzidos: sem que os chamados aspectos "formais" sejam independentes dos chamados aspectos de "conteúdo".

Apenas para efeitos de análise e sistematização, a classificação dos textos quanto a aspectos que os situam socialmente varia de acordo com as culturas e com as épocas históricas. Trata-se, portanto, de uma classificação aberta. Não se pode dizer, por exemplo, que há vinte ou duzentos ou 2 mil gêneros diferentes em língua portuguesa no Brasil, pois esse número é flutuante, de acordo com as necessidades de interação da sociedade. Novos gêneros vão resultando de novas situações de interação: quem, há vinte anos, por exemplo, conhecia um *blog*, ou um *chat*? Ou, há setenta, conhecia um telejornal? É frequente que, para finalidades

---

[2] Bakhtin (2000) define gêneros – a que chama "discursivos" – como estruturas relativamente estáveis que se constroem histórica e culturalmente; por isso, culturas diferentes e épocas diferentes decidem o que é um texto adequado, ou não adequado, à sua situação de produção/leitura.

semelhantes, encontremos uma variedade de gêneros que atendam a pequenas alterações na relação entre os interlocutores, como um bilhete e uma carta comercial, ou no desenvolvimento da tecnologia, como uma carta e um telefonema, e assim por diante.

Nessa perspectiva teórica de classificação de gêneros textuais, não deixa de ser relevante também a compreensão e explicação dos modos de funcionamento da linguagem em cada "formato" socioculturalmente constituído. As noções de certo e errado, no uso da língua, estão, dessa maneira, associadas ao gênero textual. A cada gênero diferente corresponde um nível de formalidade diferente: alguns gêneros admitem abreviaturas, por exemplo, outros exigem tratamento formal do interlocutor; alguns permitem gírias, outros admitem a construção de sentidos apenas sobre usos já culturalmente legitimados pela norma de prestígio. De outra forma, alguns gêneros exigem usos menos formais de linguagem, seja para manter a proximidade entre os interlocutores, seja para realizar outra estratégia de eficácia textual. A língua como código imbrica-se, assim, em exigências dos gêneros textuais que a cristalizam em variedades adequadas.

Já que a língua é a matéria-prima do texto, as estruturas linguísticas utilizadas em sua superfície composicional[3] – a tradicionalmente chamada "face interna" do texto – são a base de classificação dos *tipos textuais*.

4 TIPOS TEXTUAIS

Enquanto os gêneros textuais são muito diversificados, porque atendem à grande variedade de situações sociocomunicativas, os tipos textuais são definidos por critérios linguísticos e classificados em um número restrito. No entanto, as duas classificações estão interligadas na própria produção de sentidos do texto.

O fato de cada tipo de texto ser caracterizado pela predominância de determinadas marcas linguísticas de superfície (por exemplo, o emprego de certos tempos verbais: o imperfeito, para o tipo descritivo; o imperativo para o tipo instrutivo; o perfeito para o tipo narrativo etc.) não deixa de ter suas raízes mais remotas em aspectos de sua dimensão contextual (ANTUNES, 2009, p. 209-210).

Tomemos dois pequenos fragmentos como exemplos para substanciar a reflexão a respeito dos modos de organização textual.

[3] O termo "superfície composicional" é utilizado por Marcuschi (2002b) em seu artigo fundante sobre gêneros textuais.

EXEMPLO 1

> No endereço dos Beauregard encontro uma casa de janelas fechadas, sem sinal de vida. É uma construção modesta, quase colada aos seus dois vizinhos, num renque de sobrados trigêmeos que só pelas cores se distinguem entre si. O deles é ocre com venezianas verdes de madeira, sendo central a janela do segundo andar, e a do rés do chão deslocada para a esquerda em simetria com a porta.
>
> (BUARQUE, 2014, p. 82)

EXEMPLO 2

> Pouco antes daquela data, numa esquina a cem metros da minha escola vi grupos descendo dos bairros elegantes rumo ao centro da cidade. Resolvi acompanhá-los por desenfado, já que, depois de uma palestra no centro acadêmico sobre o embargo a Cuba, tinha assistido duas horas de aula de alemão e a de literatura francesa eu podia dispensar por adiantado na disciplina.
>
> (BUARQUE, 2014, p. 47-48)

Reconhecemos com facilidade que o exemplo (1) realiza uma descrição e o exemplo (2), uma narração. São formas de organizar textualmente os sentidos com as quais estamos familiarizados nas nossas práticas de leitura (e de ensino).

Ao observar o uso dos verbos nos dois fragmentos, percebemos que no primeiro denotam mais estaticidade. No segundo, os verbos conferem maior movimento aos acontecimentos. Relações de temporalidade são mais relevantes no segundo fragmento, na narração. Na descrição, é a espacialidade que predomina sobre a temporalidade: são comuns as expressões que indicam lugares e características, como “No endereço” e “É uma construção modesta”. No exemplo (2) há várias expressões que põem em sequência os acontecimentos: “já que, depois de uma palestra” e “resolvi acompanhá-los”. Ao mencionar um acontecimento depois de outro que tinha ocorrido, o tempo verbal fornece essa pista: “tinha assistido”.

A análise de outros exemplos de descrição e de narração nos mostraria que na descrição há predominância de expressões nominais, como substantivos, adjetivos e verbos nas formas nominais (particípio, infinitivo e gerúndio). Na narração, há predominância de períodos compostos, com exploração de vários tempos e locuções verbais, além de advérbios e conjunções que permitem recuperar a sequência de eventos no texto.

Em princípio, as “imagens” descritas no primeiro fragmento poderiam ser apresentadas em outra ordem, sem que a organização da textualidade fosse prejudicada. Isso se dá porque, na descrição, características e propriedades, em uma abordagem estática, se sobrepõem à mudança dos acontecimentos no tempo.

O tipo descritivo caracteriza-se, assim, por apresentar “pistas” que levam a construir imagens mentais de um objeto a partir de um ponto de vista. Por isso, o tipo descritivo é comumente

associado à dimensão espacial, como se o olhar do leitor fosse conduzido, linguisticamente, para um passeio por determinados lugares ou para a observação de coisas e pessoas.

Por outro lado, no segundo fragmento, há um marco temporal inicial depois do qual se desenvolve a narração. O texto caminha com a mudança de eventos e de ações. A situação de início vai sendo modificada e, ao final, já é outra. Por sua forte vinculação com as mudanças no tempo, ao mostrar ações, é que o tipo narrativo costuma apresentar mais frequentemente o uso do pretérito perfeito, pois é esse tempo verbal que melhor marca a mudança nos acontecimentos.

Vejamos outro exemplo para ilustrar um terceiro tipo textual.

EXEMPLO 3

> 1.3 BATERIA
>
> Antes de utilizar o telefone, carregue a bateria por 3 horas e trinta minutos até que ela atinja a carga total.
>
> Mantenha a bateria carregada enquanto não estiver usando o telefone, deste modo o aproveitamento dos tempos de conversação e espera serão maiores.
>
> 1.3.1 INSTALANDO A BATERIA
>
> Para instalar a bateria, insira a parte inferior dela na abertura existente na parte traseira do telefone. Empurre então a parte superior de encontro ao aparelho até ouvir a trava de segurança encaixar-se na bateria.
>
> (Trecho do Manual do Usuário de um telefone celular)

Observando a predominância das categorias gramaticais utilizadas, percebemos que os verbos no modo imperativo são a característica mais marcante do texto: “carregue”, “mantenha”, “insira”. A finalidade do gênero do qual foi transcrito o trecho, manual de instruções, favorece o emprego de estruturas linguísticas que “deem ordens”, que instruam, que ensinem a usar ou estabeleçam passos de comportamento. Por isso, o tipo é denominado *instrucional* ou *injuntivo*.

Dirigir-se diretamente ao leitor (usuário) também é marca identificadora desse tipo textual. Além disso, termos e expressões que estabelecem a ordenação das ações a serem executadas são relevantes na organização de instruções – e o texto faz amplo uso deles: “até que ela atinja a carga total”; ou “Empurre então”; e mais explicitamente, “até ouvir a trava”.

Os fragmentos aqui tomados como exemplos foram escolhidos por mostrarem mais claramente as características do tipo a que remetem. Mesmo assim, apresentam uma mescla de tipos. Podemos, por exemplo, observar alguns traços do tipo narrativo no exemplo descritivo: “No endereço dos Beauregard encontro uma casa”. Também vemos traços de descrição no exemplo narrativo: “numa esquina a cem metros da minha escola”; ou “bairros elegantes”. O início do Manual do Usuário tem trechos, não transcritos aqui, em que o aparelho celular é descrito em sua constituição.

Essa mescla de tipos textuais em um mesmo texto, para realizar um determinado gênero textual, ressalta que a organização dos sentidos recorre a vários tipos em um mesmo texto. Ou seja: cada texto costuma apresentar mais de um tipo textual. Por isso, fala-se em *sequências de tipos* constituindo a textualidade. A classificação se dá, então, pela predominância de cada tipo. Até mesmo gêneros textuais que obedecem a regras mais rígidas de estruturação, como os manuais de instruções ou bulas de remédios, admitem a variedade de tipos na sua organização. No fragmento, por exemplo, encontramos uma explicação que argumenta sobre o carregamento da bateria: "deste modo o aproveitamento dos tempos de conversação e espera serão maiores." A explicitação ou a fundamentação de afirmações caracterizam outro tipo textual: o argumentativo. Sobre as características do *tipo argumentativo* versa a seção seguinte.

5 O TIPO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Se as características composicionais de organização textual são claras e facilmente identificáveis para os três tipos de texto de que falamos na seção anterior, o mesmo não se dá para o tipo argumentativo. Embora as propriedades que distinguem o tipo argumentativo dos três primeiros sejam claras, frequentemente encontramos, nos autores e pesquisas sobre o tema, diferenças nas delimitações que levam a títulos como tipo *argumentativo*, tipo *expositivo* e tipo *dissertativo*. A caracterização do que seja um tipo expositivo ou um tipo argumentativo aparece mais claramente. No entanto, é frequente que o nome dissertativo seja usado para classificar um tipo que não faça a distinção entre expositivo e argumentativo. Nas práticas escolares é mais comum vermos o tipo dissertativo abranger tanto características do tipo expositivo quanto do argumentativo. No entanto, o rótulo *dissertativo* implica o apagamento dessa distinção. Ou seja, ao nomear um texto apenas como dissertativo, fazemos, aparentemente, o movimento de eximi-lo do forte poder da argumentação. Por outro lado, ao nomeá-lo como *dissertativo-argumentativo*, as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas.

Do ponto de vista da sistematização no processo de ensino e aprendizagem, distinguir os dois tipos pode trazer a vantagem de tornar mais clara a necessidade, ou não, de convencer o leitor sobre uma tese, por meio de fortes articulações lógicas entre os significados (tipo argumentativo), ou de admitir apenas uma exposição de ideias e conceitos, sem necessidade de um forte convencimento (tipo expositivo).

Esses dois "caminhos" para focalizar as ideias levam a diferentes classificações do tipo textual. Quando o texto dissertativo se dedica mais a expor ideias, a fazer que o leitor/ouvinte *tome conhecimento* de informações ou interpretações dos fatos, tem caráter expositivo e podemos classificá-lo como *expositivo*. Quando as interpretações expostas pelo texto dissertativo vão mais além nas intenções e buscam explicitamente *convencer* o leitor/ouvinte sobre a validade dessas explicações, classifica-se o texto como *argumentativo* (COROA, 2008b, p. 121).

Vejamos um exemplo do tipo expositivo.

EXEMPLO 4

> A forma temporária como tratam os vídeos criados reflete outro aspecto característico desses *apps*. Em oposição à noção de que tudo o que é postado na internet fica registrado para a eternidade (e tem potencial de se transformar em viral), os aplicativos querem passar a sensação de efêmero. Quem não viu a transmissão ao vivo dificilmente terá nova chance. Nisso, eles se assemelham a outro *app* de sucesso, o Snapchat, serviço de troca de mensagens pelo qual o conteúdo é destruído segundos após ser recebido pelo destinatário.
>
> (VEJA, 2015, p. 98)

Vejamos agora um exemplo do tipo argumentativo.

EXEMPLO 5

> Fazer pesquisa crítica envolve difíceis decisões de cunho ético e político a fim de que, não importa quais sejam os resultados de nossos estudos, nosso compromisso com os sujeitos pesquisados seja mantido. A questão é complexa por causa das múltiplas realidades dos múltiplos participantes envolvidos na pesquisa naturalística da visa social. Por exemplo, no projeto de pesquisa de referência neste artigo, havia um componente que envolvia a observação participante da sala de aula, isto é, a observação à procura das unidades e elementos significativos para os próprios participantes da situação.
>
> (KLEIMAN, 2001, p. 49)

Como se pode observar, o tipo expositivo se caracteriza por enunciados de identificação, caracterização e ligação de fenômenos, em que predominam os verbos no presente acrescidos de grupos nominais (adjetivos e substantivos). A expressão "reflete outro aspecto característico desses *apps*" fornece um elemento de identificação dos *apps*, que é "A forma temporária como tratam os vídeos criados". O uso da forma verbal de presente confere estabilidade à caracterização. O verbo de ligação em "fica registrado para a eternidade (e tem potencial de se transformar em viral)", usado para estabelecer uma ligação com grupos nominais, é associado a outra característica estável por meio do conectivo aditivo. A estratégia discursiva de comparação "Nisso, eles se assemelham a outro *app* de sucesso" também caracteriza a construção de um novo conhecimento por meio da exposição. A estratégia de comparar a nova informação com outra já dada é recurso amplamente utilizado no tipo expositivo.

Podemos perceber alguma semelhança entre o tipo descritivo, ilustrado no exemplo (1) da seção anterior, e este, o tipo expositivo. Partilham ambos a desvinculação com uma forte articulação temporal entre as informações. No desenvolvimento de uma sequência expositiva, podemos observar que a produção de sentidos nesses dois tipos depende mais de ligações

entre estados de coisas, propriedades e fenômenos do que entre sequenciação de acontecimentos. A dimensão de temporalidade apenas se torna relevante se, inserida no tipo expositivo, a sequência narrativa de algum evento é tomada como propriedade do fenômeno a ser exposto. No entanto, apesar de se aproximar da descrição em uma visão do referente desvinculada de características temporais, a exposição tem como tema ideias, conceitos ou fenômenos, diferentemente da descrição, que tem como tema coisas, pessoas ou situações.

Como, nas nossas práticas sociais e culturais, o tipo expositivo é o mais indicado para informar ou para explicar relações entre processos ou acontecimentos, gêneros textuais que têm a finalidade de informar ou explicar são os que mais nele se realizam. Por isso, é um tipo muito comum nas práticas pedagógicas, seja na oralidade (em aulas), seja na escrita (nos livros didáticos).

Em contraste com o exemplo do tipo expositivo, o fragmento exemplificador do tipo argumentativo é organizado no encadeamento de relações lógicas. Tem claramente o objetivo de dar a conhecer alguma coisa ao leitor – informá-lo ou ensiná-lo –, como também pretende o tipo expositivo, mas o tipo argumentativo busca mais: visa convencer o leitor sobre a verdade dos sentidos que constrói. Por causa desse objetivo, neste tipo – em contraste com o expositivo –, a articulação lógica entre as ideias usadas para a atribuição de qualidades, ou para a expressão de opinião, é fundamental. Nele, os fenômenos, conceitos ou ideias são chamados de tese e argumentos. E uma tese sustenta-se como verdadeira quando apoiada em argumentos que permitem uma continuidade de sentidos que não admitem contestação válida. Por outro lado, se a tese não for admitida, aceita como plausível, os argumentos tornam-se vazios ou inócuos. Por articular os sentidos em uma rede de ações linguísticas de convencimento, é o tipo que predomina em textos que têm como objetivo provocar o leitor para um posicionamento a respeito de algum ponto de vista – como em editoriais de jornais e revistas – e, principalmente, em textos publicitários que pretendem “vender” uma ideia, serviço ou produto.

Por causa da necessidade de uma forte ligação entre a ideia selecionada para ser (com) provada e as razões para (com)prová-la, o tipo argumentativo recorre com muita frequência às relações lógicas para demonstrar a verdade daquilo que diz, como as de causa e consequência e as de condição. Comumente tais relações são expressas por conectivos de finalidade, de causa, de justificativa, como em “por causa das múltiplas realidades” ou em “a fim de que, não importa quais sejam os resultados de nossos estudos, nosso compromisso”. Mas também a seleção lexical, como “complexa”, “múltiplas realidades”, “elementos significativos”, deve estar a serviço do objetivo da argumentação.

Outra estratégia textual muito produtiva na argumentação é o uso de exemplos e ilustrações de casos particulares para mostrar a generalização, como no trecho que parte de “Por exemplo, no projeto de pesquisa de referência neste artigo, havia um componente [...]”. Neste caso, é muito recorrente que exemplos se desenvolvam com predominância do tipo descritivo e do tipo narrativo (quando não do expositivo).

Da mesma forma que os demais tipos textuais aparecem imbricados na realização de cada texto, o tipo argumentativo se vale, especialmente, da contribuição dos demais tipos textuais para se organizar composicionalmente. O elemento norteador (e critério maior de classificação) encontra-se nos sentidos globais do texto. Esses sentidos, por sua vez, inter-relacionam-se com a veiculação social do texto, o gênero textual.

Quando o tipo argumentativo é o eixo de construção textual de um gênero, a continuidade de sentidos requer "pistas textuais" que concatenem os argumentos de maneira clara e inequívoca, sob pena de comprometer a coerência do texto como um todo. Por isso, para que seja possível um desenvolvimento coerente da argumentação, é necessário que a escolha do ponto de partida seja respeitada ao longo da tessitura textual. As relações lógicas de argumentação têm compromisso não apenas com a retomada da ideia que foi introduzida como tese: também a inserção de novos referentes deve ser motivada. Referentes que apenas "se juntam" ao texto, sem assumir funções relevantes na argumentação, criam o risco de apontar para outras direções argumentativas e fraturar a coerência necessária à comprovação da tese.

A negação de possíveis – ou hipotéticas – contestações revela-se uma produtiva estratégia argumentativa se empregada solidariamente com a afirmação das comprovações. Nem só pela via da afirmação, como nem só pela via negação, se constrói uma argumentação eficaz. O controle das informações, originadas no campo do autor e lançadas em forma de marcas de produção de sentidos para o leitor, é o compromisso que a tese assume em um texto dissertativo-argumentativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico sobre a língua e a linguagem, ao extrapolar as características de código, sem deixar de contemplá-lo – isto é, ao tomar como unidade de estudo o texto –, recupera a realização da língua em uso nas práticas sociais. E ao considerar a variedade dos gêneros textuais nas nossas práticas de sala de aula, estamos muito mais próximos da realidade do uso linguístico, porque é assim que interagimos linguisticamente, por meio de gêneros adequados a cada situação sociocomunicativa.

A culminância do processo de reflexão sobre a língua assenta-se na produção textual. Por isso, o conhecimento sobre os modos de tecer a textualidade, sobre as características dos diversos gêneros e dos tipos textuais permite ao professor de língua portuguesa sistematizá-las, tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto na etapa da avaliação.

Como prática social, em situações de avaliação, o gênero textual já é apresentado no enunciado da tarefa. A associação com a primazia de um tipo, ou outro, costuma receber algumas orientações menos explícitas, como "dê evidências" (expositivo), "defenda seu ponto de vista" (argumentativo), "relate acontecimentos que conduzem a esta ou aquela conclusão"

(narrativo) etc. Do ponto de vista do aluno que interpreta tais orientações à luz do referencial dos tipos textuais, as características das "pistas" a serem produzidas são atualizadas em situações concretas. Do ponto de vista do avaliador, os elementos caracterizados do texto, dos tipos e dos gêneros são organizados em critérios de avaliação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino* – outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BUARQUE, C. *O irmão alemão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

COROA, M. L. M. S. *Coerência Textual* – Unidade 18 – TP 5 – Estilística, Coerência e Coesão. PROGRAMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II. DIPRO/ FNDE/ MEC. 2008a.

______. *Tipos Textuais* – Unidade 11 – TP 3 – Gêneros e Tipos Textuais. PROGRAMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II. DIPRO/FNDE/MEC. 2008b.

KLEIMAN, A. B. *Letramento e formação do professor*: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: ______ (Org.). A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, I. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a.

______. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b.

VILICIC, F. A era do instantâneo. *Veja*. 22 abr. 2015.

REDAÇÃO ESCOLAR: UM GÊNERO TEXTUAL?

Maria da Graça Costa Val*

Para responder à pergunta que dá título a este texto, apresento, de início, uma compilação de ideias hoje bastante divulgadas sobre o conceito de gênero textual, privilegiando aspectos relevantes para a reflexão que pretendo construir. Em seguida, seleciono alguns pontos dessa retomada teórica para caracterizar o que estou chamando de redação escolar.

1 GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais[1] vão-se constituindo no uso coletivo da linguagem – oral e escrita. Os membros de uma sociedade vão estabelecendo, no correr de sua história, modos específicos de se dirigirem a determinado público para alcançarem determinados objetivos, cumprindo determinadas funções. Em outras palavras, as práticas sociais de linguagem vão estabelecendo modelos textuais para serem usados em determinadas situações, numa esfera específica de atividade humana.

Luiz Antônio Marcuschi (2002, p. 19) considera os gêneros textuais como práticas sócio-históricas cuja funcionalidade prevalece sobre a forma. Segundo o autor, os gêneros "são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social", que "contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia"; "são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa".

* Professora da Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Educação pela mesma instituição.

[1] Não vou considerar neste artigo a distinção terminológica entre *gênero de texto* e *gênero de discurso*.

A ideia de que os gêneros organizam nossa vida social e tipificam nossas ações é a base da teoria de Charles Bazerman (*apud* DIONÍSIO; HOFFNAGEL, 2005). Para o autor, eles definem padrões para as ações de linguagem orais e escritas que realizamos nos diferentes contextos sociais: na convivência cotidiana com a família e amigos, no trabalho, na igreja, na escola etc. De fato, as instituições que frequentamos estabelecem modelos de comunicação orais e escritos que realizam certas ações recorrentes em determinadas circunstâncias. Alguns modelos nos permitem pouca ou nenhuma inovação, como o gênero *cheque*, que circula nas relações bancárias e comerciais, ou o gênero *formulário de pedido de férias*, usado nas empresas e nos órgãos públicos. Outros gêneros institucionais, como a aula, a conversa com o gerente ou a carta de demissão, são mais abertos à criatividade e ao estilo pessoal do produtor, mas, de qualquer forma, têm padrões formais e funcionais a serem observados. No entanto, "os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual; são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais" (BAZERMAN *apud* DIONÍSIO; HOFFNAGEL, 2005, p. 31).

Nosso conhecimento e reconhecimento dos gêneros e de seu funcionamento institucional é que nos possibilita, por exemplo, decidir como devemos comunicar alguma coisa a nosso chefe, no trabalho. Conversa pessoal, telefonema, memorando, *e-mail* ou bilhetinho – a escolha de um desses gêneros vai depender das rotinas usuais na empresa, das relações do funcionário com o chefe, da importância ou gravidade das informações. E, em determinadas situações, há riscos a correr, consequências a assumir, quando se decide não seguir os padrões.

Para Bazerman, a padronização das ações de linguagem é que explica o sentido que atribuímos a determinados documentos e a submissão sem questionamento que assumimos diante de certos formulários ou procedimentos. Por exemplo: por que aceitamos assinar ponto, quando todos sabem que estamos presentes no local de trabalho e que realizamos nossas tarefas normalmente? Essa ação de linguagem padronizada, embora possa parecer sem sentido, é um dos elementos que organizam nossa vida social. Ou seja, o gênero *ponto* é um elemento de organização coletiva nas instituições de trabalho.

Interpretando Bakhtin, Faraco, citado por Marcuschi (2005, p. 23), afirma que gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos.

O pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nessa teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade.

Nas sociedades complexas, a diversidade das formas de ação humana gera uma variedade de gêneros discursivos, que responde à diversidade dos grupos sociais e das relações interpessoais que se estabelecem intra e intergrupos. Bakhtin[2] (1992, p. 277-326) discute a

---

[2] Bakhtin viveu de 1895 a 1975. Seu estudo Os gêneros do discurso foi escrito em 1952-1953 e publicado em Moscou, em edição póstuma, em 1979. No Brasil, o texto está no livro ***Estética da Criação Verbal***, edição de 1992.

questão da diversidade dos gêneros discursivos ponderando o peso de três fatores cruciais na delimitação e definição dos diferentes gêneros: as condições histórico-culturais que determinam os processos de produção, circulação e compreensão do discurso, o jogo interlocutivo e o intuito discursivo do sujeito.

Os gêneros nascem da práxis comunicativa de sujeitos que interagem numa determinada esfera da convivência humana: as atividades e expectativas comuns – que definem necessidades e finalidades para o uso da linguagem –, o círculo de interlocutores – que define hierarquias e padrões de relacionamento –, a própria modalidade linguística (oral ou escrita) – ligada ao grau de proximidade e intimidade dos interlocutores –, tudo isso acaba definindo formas típicas de organização dos textos. Assim, pode-se dizer, por um lado, que os gêneros se constituem na interdiscursividade e, por outro, que conformar o próprio discurso a um gênero implica entrar em relação com o discurso do outro, dos outros, anônimos, cujo trabalho linguístico-histórico resultou na configuração daquele padrão.

O jogo interlocutivo tem também papel decisivo no estabelecimento dos gêneros discursivos: "as diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1992, p. 325). Tanto os processos interlocutivos – a produção do discurso orientada pela representação das circunstâncias da enunciação e dos conhecimentos e disposições do interlocutor buscando/presumindo determinadas atitudes responsivas – quanto os processos interdiscursivos – o entrecruzar-se dos discursos na sociedade em geral e em cada esfera de convivência em particular – vão historicamente constituindo formas padronizadas de organização dos discursos.

Do ponto de vista formal, um gênero pode ser reconhecido, segundo Bakhtin (1992, p. 277-326), por modos típicos de organização temática, composicional e estilística. Em cada esfera de atividade, vão se constituindo formas padronizadas de organização dos discursos, que associam a determinadas situações de relacionamento humano determinadas abordagens temáticas, determinados "procedimentos composicionais" e determinados usos dos recursos linguísticos.

Os gêneros estabelecem pautas temáticas e formas típicas de tratamento do tema: nas diferentes instâncias de uso da linguagem, estabelecem-se diferentes expectativas quanto ao leque de assuntos pertinentes ou impertinentes, permitidos ou proibidos, e quanto ao grau de autenticidade/fidedignidade e exaustividade de sua abordagem. Determinado tema, frequente no círculo científico, pode não ter penetração e circulação no circuito familiar – e vice-versa; o compromisso com a veracidade e a precisão das afirmações é muito mais rigoroso na esfera científica ou oficial do que na familiar, por exemplo.

Os gêneros estabelecem padrões de estrutura composicional (*construção composicional, tipo de estruturação e de conclusão do todo*), que se pode entender como as partes que usualmente compõem os textos pertencentes a determinado gênero e a organização modelar dessas

partes. Bakhtin aponta também formas usuais de delimitação do discurso, como sua extensão, suas fronteiras.

Os gêneros definem o estilo, orientando o processo de seleção de recursos lexicais e morfossintáticos intra e interfrasais.

> Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não escolhemos somente uma determinada oração em função do que queremos expressar com a ajuda dessa oração, selecionamos um tipo de oração em função do todo do enunciado completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina nossa opção. A ideia que temos da forma do nosso enunciado, isto é, de um gênero preciso do discurso, dirige-nos em nosso processo discursivo. [...] O gênero escolhido dita-nos o seu tipo, com suas articulações composicionais (BAKHTIN, 1992, p. 305).

A padronização formal dos gêneros, integrada aos conhecimentos linguísticos dos sujeitos, é que possibilita ao interlocutor engajado num processo interacional – que partilha, pois, situação, conhecimentos e pressupostos – prever, desde as primeiras palavras, o todo do discurso, sua forma de organização e o intuito discursivo do locutor, o que facilita/viabiliza a compreensão (BAKHTIN, 1992, p. 300-301). Por seu turno, "a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve"; entretanto, a práxis linguística social vai estabelecendo padrões de realização desses escopos intencionais, de tal modo que, na vida cotidiana, "o querer-dizer do locutor quase que só pode se manifestar na escolha do gênero", ao qual se adapta e se ajusta, "sem que o locutor renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade" (BAKHTIN, 1992, p. 291; 301-302).

É ainda em Bakhtin (1992, p. 277, grifo nosso) que encontramos a conhecida postulação de que os gêneros, embora atuem como padrões, não são imutáveis, não são inalteráveis: "são padrões de enunciado *relativamente estáveis*". Por sua estabilidade, esses padrões nos orientam nas atividades comunicativas, na compreensão e na produção de textos. No entanto, como a vida social muda e as práticas de linguagem se modificam continuamente, esses padrões são *apenas relativamente estáveis*: alteram-se de acordo com as novas possibilidades e necessidades sociais. Por isso, há gêneros que caem em desuso (ex.: telegrama, telex) e gêneros novos que aparecem (ex.: *e-mail*, WhatsApp). Portanto, são inúmeros os gêneros textuais coexistentes numa sociedade, já que são múltiplas as necessidades comunicativas das coletividades humanas.

O autor considera que os gêneros funcionam como uma "gramática do discurso", no sentido de que os membros de uma comunidade linguística aprendem, na convivência social, os gêneros de que precisam no seu dia a dia e acatam razoavelmente os padrões apreendidos. No entanto, Bakhtin (1992) explica que, embora essa gramática do discurso tenha "leis normativas", suas leis são "mais maleáveis, mais plásticas e mais livres" do que as da gramática da língua. Se os gêneros são padrões *relativamente* estáveis, as leis que regulam sua configuração

e seu uso têm de ser *maleáveis* e *plásticas*. As leis são normativas na medida em que só têm razão de ser se forem acatadas por toda a comunidade; mas são maleáveis e plásticas na medida em que precisam mudar conforme mudam os usos e costumes sociais e a tecnologia disponível para a comunicação.

Além disso, lembra Bakhtin (1992, p. 302-303) que há sempre a possibilidade de se "confundir[em] deliberadamente os gêneros pertencentes a contextos diferentes". Essa possibilidade é geradora de efeitos de sentido que podem servir a diferentes objetivos: há propagandas que se disfarçam de notícia para dar mais credibilidade ao produto que pretendem vender; há aulas que se parecem com *shows* de auditório, para envolver os alunos.

Pode-se também, no plano do discurso, "confundir deliberadamente" os componentes e o estilo dos gêneros: *i*) reprocessando a organização típica (por exemplo, começando um editorial pela conclusão, ou então iniciando um romance pelo desfecho ou pelo meio da história e recuperar os episódios anteriores desordenadamente, seguindo os movimentos da memória de uma personagem); *ii*) buscando efeitos de sentido especiais pelo recurso à mistura de estilos ou a um estilo inusitado para determinada situação (por exemplo, num bilhete informal de agradecimento a um amigo por um favor prestado, pode-se empregar um *ficar-lhe-ei para sempre penhorado*, buscando produzir um efeito cômico).

2 OS GÊNEROS ESCOLARES

A natureza sócio-histórica dos gêneros e sua função tipificadora das práticas de linguagem, nas diversas esferas de atividade humana, possibilitam o surgimento de padrões textuais que servem à organização e ao funcionamento de diferentes instituições. A instituição social *escola* produz gêneros que organizam e controlam seu funcionamento administrativo e pedagógico, como o registro de matrícula dos alunos, o histórico escolar, o diário de classe, a lista de presença, o boletim. Há ainda gêneros constitutivos das ações de linguagem que integram o processo de ensino-aprendizagem, como o dever de casa, o exercício, o questionário, a ficha, o resumo, a pesquisa, a prova e a redação, entre outros. Todos eles definem padrões para ações recorrentes no funcionamento cotidiano da escola.

Nesse sentido, não se pode duvidar que a redação escolar é um gênero.

Beth Marcuschi (2007, p. 64) considera que a redação escolar se configura como um "macrogênero" que abarca as subcategorias "redação endógena ou clássica" – que nasce e circula quase que exclusivamente dentro da escola – e "redação mimética" – que traz para a sala de aula modelos de gêneros que circulam externamente à escola e os toma como objetos de ensino, mas numa situação que apenas imita sua efetiva trajetória e suas funções. Vou considerar aqui apenas a chamada redação endógena ou clássica, que se manifesta, tradicionalmente, como padrão textual em três modalidades distintas: a descrição, a narração e a dissertação.

São conhecidas as condições de realização da redação clássica. A partir de um tema – trabalhado ou apenas sugerido –, os alunos escrevem seguindo um modelo prévio de estrutura composicional e usando um estilo de linguagem considerado adequado, para atender ao propósito pedagógico de aprender a escrever. Trata-se de um propósito escolar legítimo, como acentua Beth Marcuschi, em geral explicitado para os alunos: a tarefa é escrever de acordo com o que o professor propõe como certo e desejável, para obter uma avaliação positiva, uma boa nota. A interação se dá entre a função aluno e a função professor, numa ação endógena e ritualizada.

Essa prática sugere algumas considerações. A primeira delas, de acordo com Schneuwly e Dolz (1999), é o "desaparecimento da comunicação". Na cena discursiva, não se veem interlocutores empenhados em dizer alguma coisa ou em compreender a palavra do outro, escolhendo o gênero mais adequado para se expressar naquela circunstância, de modo a cumprir determinado objetivo e produzir determinados efeitos. Apaga-se a dimensão discursiva do texto produzido.

Anulada a possibilidade de comunicação, esse exercício tradicional da escrita na escola acaba tomando como objeto de ensino apenas os elementos formais caracterizadores dos gêneros, sem levar em conta sua funcionalidade. A elaboração temática, que implica seleção, organização e articulação dos conteúdos, visando à construção de um texto coerente, sempre é orientada de maneira eficiente e suficiente. O que ganha lugar privilegiado, nesse processo, são a estrutura composicional e o estilo de linguagem.

Ou seja, o trabalho com a redação escolar valoriza enfaticamente os padrões formais e não favorece a formação do aluno como sujeito de linguagem capaz de compreender as circunstâncias de sua enunciação e definir a que gênero de texto recorrer para dizer o que tem a dizer a seus interlocutores, tendo clareza quanto aos objetivos comunicativos que pretende alcançar. Esse procedimento, que oblitera a natureza maleável e plástica da "gramática do discurso", não dá aos alunos a oportunidade de aliar ao estilo do gênero o seu próprio estilo, de contrapor à "fôrma" composicional prescrita seu intento de "confundir deliberadamente" os elementos do gênero que intenta produzir, para obter determinados efeitos de sentido.

Submetendo a escrita dos alunos a padrões formais inflexíveis e à ausência de uma perspectiva discursiva, a redação escolar é um gênero que só funciona na escola, para cumprir objetivos pedagógicos em geral unilaterais: o professor manda, e o aluno escreve por obrigação.

A endogenia da redação tem relação de reciprocidade com os padrões textuais exercitados na escola. A descrição, a narração e a dissertação (expositiva e/ou argumentativa) não são textos empíricos que circulam publicamente no espaço social, a não ser em concursos de redação ou em provas de seleção para cargos oficiais ou vagas em universidades. Em *outdoors* ou revistas, a descrição não aparece como texto autônomo, constituído exclusivamente desse tipo de organização composicional e que tenha como único objetivo retratar uma pessoa, um objeto, uma paisagem. Não se encontram dissertações em jornais ou *blogs*. O que se vê, com

frequência, são colunas jornalísticas, artigos de opinião, editoriais, reportagens, cujo propósito costuma ser repercutir uma questão polêmica e discutir sobre ela, buscando convencer os leitores da posição do enunciador. Esses gêneros não se constituem de uma sequência de parágrafos expositivo/argumentativos reunidos de modo a compor uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão nitidamente delimitados. Pelo contrário, eles podem incluir passagens descritivas e narrativas que se apresentam como provas e argumentos altamente convincentes, podem, deliberadamente, promover alterações na ordenação dos componentes e estilo usuais para surpreender, para chocar, para captar a atenção do leitor, para mascarar seu verdadeiro propósito.

Os objetos de ensino que a prática de escrita escolar elege não configuram um gênero na sua integralidade de forma e função. O trabalho se volta para o que os estudiosos têm chamado de *tipos textuais*, modos de organização que correspondem a diferentes atitudes enunciativas (narrar, relatar, descrever, expor, argumentar, ordenar procedimentos) e se caracterizam por um uso específico de determinados recursos linguísticos (aspectos lexicais, tempos verbais, conjunções, advérbios e locuções adverbiais, estruturas sintáticas, entre outros). Os tipos podem entrar na composição de diferentes gêneros; um texto pertencente a determinado gênero pode incluir diferentes tipos em sua composição. Um gênero como o romance, por exemplo, em que predomina a atitude enunciativa de narrar, pode conter passagens descritivas, expositivas, argumentativas, tanto na fala do narrador como na dos personagens.

A tradição escolar trabalha com tipos textuais na crença de que, focalizando exclusivamente os aspectos composicionais e estilísticos, possa contribuir para o desenvolvimento de capacidades linguísticas "supragenéricas" que sejam transferíveis para a escrita de textos pertencentes a qualquer gênero. Ainda que a transferência de aprendizado possa ocorrer, o aprendizado da dimensão discursiva dos gêneros fica excluído. A redação escolar não propicia ao aluno desenvolver-se como sujeito autor, capaz de realizar a escolha do gênero adequado às circunstâncias da interlocução e adaptar seu querer-dizer às exigências desse gênero, sem renunciar à sua individualidade e à sua subjetividade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: ______. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DIONÍSIO, Â. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação* – Bazerman. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). *Diversidade textual*: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexão e ensino. União da Vitória (PR): Kaygangue, 2005.

______. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas escolares aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, mai./ago. 1999.

LEITURA DE APOIO

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

COSTA VAL, M. da G. *et al*. *Produção escrita*: trabalhando com gêneros textuais. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG. 2007. (Coleção Alfabetização e Letramento).

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. *et al*. (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexão e ensino. União da Vitória: Kaygangue, 2005.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

A ANÁLISE DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Márcio Matiassi Cantarin*

Roberlei Alves Bertucci**

Rogério Caetano de Almeida***

Em nossa prática cotidiana da linguagem, é natural o uso de exposição e argumentação em diferentes situações. Quando fazemos uma consulta médica, por exemplo, expomos tudo o que sentimos, a fim de que o profissional avalie a situação e opte pelo melhor tratamento. Ao decidir por um procedimento específico, é comum que ele nos apresente argumentos relevantes de que tal tratamento é o melhor a ser feito: vai curar mais rápido; vai doer menos; vai ser mais barato, entre outros.

Partamos, então, da ideia de que argumentar seja uma prática cotidiana e que é a qualidade dos argumentos a responsável por convencer o leitor ou o ouvinte a aceitar a tese de quem produz o texto. Em propostas de texto dissertativo-argumentativo, está em jogo, portanto, a capacidade do produtor de expor uma situação-problema, apresentando uma tese (opinião) sobre o fato e articulando-a com argumentos fortes e coerentes.

Nesse sentido, a avaliação do tipo dissertativo-argumentativo precisa levar em conta pelo menos dois pontos fundamentais. Primeiro, é possível enxergar uma exposição teórica no texto? Depois, os argumentos estão articulados de modo a ter força persuasiva? Comparando com a situação inicial, a exposição se refere ao ato de revelar a situação-problema a ser discutida e a persuasão, ao ato de argumentar a respeito do melhor procedimento a ser escolhido (que seria o ponto de vista do produtor).

* Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista.

** Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e doutor em Letras pela Universidade de São Paulo.

*** Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e doutor em Literatura pela Universidade de São Paulo.

Do ponto de vista textual, numa exposição, o primeiro passo é situar o leitor a respeito do tema. Às vezes, isso se dá pela contextualização histórica do problema, até se chegar ao presente. Outra possibilidade é fazer o percurso do *geral* ao *específico*, apresentando o tema de forma abrangente num primeiro momento e chegando às questões mais específicas que serão abordadas por ele no texto, como se verá no exemplo[1]. De qualquer modo, deve-se utilizar o tipo textual expositivo, apresentando o tema e a situação-problema para o leitor.

No exemplo[1] a seguir, já nas duas primeiras linhas, percebemos que o produtor do texto generaliza o poder das ações de *marketing* e, aparentemente, acredita que as campanhas têm uma força persuasiva tão relevante que é capaz de influenciar a "formação dos sujeitos". Essa afirmação parece coerente, tendo em vista que as campanhas são sempre utilizadas para a promoção de produtos, ideias e serviços; servem, em essência, para "conquistar" aqueles a quem são direcionadas.

EXEMPLO 1 EXPOSIÇÃO: GERAL-ESPECÍFICO

É fato que as diferentes ações de *marketing* exercem grande influência no processo de formação dos sujeitos. Em se tratando de crianças, o poder das propagandas na criação de hábitos e identidades é bastante grande. Surge então o debate acerca dos limites da publicidade infantil

O produtor do texto argumenta que as propagandas são capazes de influenciar hábitos infantis. Tal afirmação pode ser fundamentada nos textos motivadores que são apresentados na proposta de redação do Enem 2014, mas, sobretudo, vai ao encontro dos argumentos que levaram o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) a criar a polêmica resolução que considera abusiva toda publicidade infantil. Afinal, se não fossem capazes dessa influência na vida dos pequenos, a resolução seria inútil e a polêmica, vazia.

Por fim, o produtor encerra seu parágrafo introdutório afirmando que, por tudo isso, "Surge [...] o debate acerca dos limites publicidade infantil". Essa descrição da existência de um debate sobre o fato coloca a questão como uma situação-problema, em que argumentos favoráveis e contrários à imposição de tais limites precisarão ser expostos. Isso deixa transparecer o caráter dissertativo-argumentativo do texto.

Por outro lado, se o produtor não introduz a temática, partindo já para uma tese ou para uma proposta com relação ao problema, o leitor fica à deriva, sem qualquer referência; sem uma apresentação dos fatos que geram aquela situação-problema, o avaliador precisa considerar o vazio entre a exposição e a argumentação algo importante a ser corrigido no processo de reescrita. É o que ocorre no exemplo exposto a seguir.

---

[1] Os textos deste artigo são excertos de redação do Enem 2014.

EXEMPLO 2 INTRODUÇÃO DIRETA DA TESE E PROPOSTAS

> Deveriam existir no Brasil leis para proibir propagandas dirigidas as crianças, com apelo para compra e consumo de qualquer produto, em um país onde as crianças deixaram de brincar para assistirem TV, não vale a pena deixar que industrias de produtos infantis abusem disso.

Linguisticamente, há elementos básicos, no exemplo 1, para a exposição, como a utilização de verbos no presente do indicativo ("exercem", "surge", "é"), especialmente os de ligação ("ser" e "estar", por exemplo), e marcadores de qualidade e classe, como adjetivos ("diferentes", "grande", "infantil") e substantivos ("processo", "poder", "hábitos"), entre outros elementos. No exemplo 1, ao falar de publicidade infantil, o produtor começou expondo algo mais genérico sobre o tema publicidade (ações de *marketing*), para, em seguida, reclassificar o tema de seu texto, ao introduzir a expressão "em se tratando de crianças" e, mais adiante, o adjetivo "infantil".

Por outro lado, a introdução do tema pode ser direta, como se vê no fragmento a seguir (exemplo 3), em que o participante abre o texto já falando sobre o crescimento da "publicidade infantil no Brasil". No restante do mesmo parágrafo, apresenta um argumento importante para tal crescimento: a imaturidade da criança em relação ao poder persuasivo das propagandas, o que as torna altamente influenciáveis.

EXEMPLO 3 INTRODUÇÃO DIRETA AO TEMA

> A publicidade infantil é um ramo que vem crescendo muito no Brasil. Afinal, as crianças ainda não formaram toda base crítica necessária para entender toda a complexidade e persuasão de uma propaganda, fatos que as tornam um público alvo facilmente convencido.

Vamos considerar também que dissertar seja fazer uma reflexão teórica sobre um assunto. Então, na avaliação de textos dissertativo-argumentativos, é preciso levar em conta o grau dessa reflexão feita pelo participante. Nesse sentido, a exposição precisa apresentar os fatos como já "estabelecidos", servindo para situar o problema em uma determinada esfera (temporal, geográfica, humana etc.). Um exemplo seria dizer que "a publicidade infantil tem crescido nos últimos anos, como consequência dos inúmeros produtos que têm chegado ao mercado para esse público". Vemos que, aqui, haveria poucas dúvidas por parte do leitor em relação à veracidade da informação, inclusive por haver uma relação lógica entre a causa (aumento dos produtos) e a consequência (aumento da publicidade).

Por outro lado, se alguém escrevesse que "a publicidade infantil vem crescendo causando problemas psicológicos às crianças", estaria correndo sérios riscos de ter a informação

contestada pelo leitor. Se ele não apresentar dados sobre esse fato, aquilo que seria uma mera exposição passa a ser um ponto de conflito no texto, por não ser algo de conhecimento de todos, ou pelo menos de fácil reflexão e aceitação.

O fragmento a seguir é um exemplo do que acabamos de considerar. Primeiramente, não se sabe o sentido de "consumista secundária" assumido pelo produtor do texto, muito menos se existem dados a respeito do número de crianças com esse suposto perfil.

EXEMPLO 4 AFIRMAÇÃO CARENTE DE COMPROVAÇÃO

Hoje vem crescendo muito o número e taxas que comprovam, a criança como consumista secundária.

Portanto, a profundidade da discussão teórica precisa ser revelada pelo conhecimento sobre o tema que o participante oferece no texto, mas esse conhecimento não pode ser algo completamente desconhecido do leitor, nem algo que cause muita desconfiança. Nesse sentido, o bom uso dos elementos linguísticos contribui para que as afirmações sejam tomadas como raciocínios (ou informações) verdadeiros ou, pelo menos, aceitáveis, quando carecem de referências mais precisas.

Ainda com relação às informações a serem expostas, é importante que o produtor leia atentamente textos que contribuam para a construção da exposição e da argumentação. Vejamos o excerto a seguir de um participante que conseguiu extrair dos textos motivadores da proposta de redação do Enem 2014 informações adequadas para a construção de seu texto.

Segue a proposta de redação do Enem 2014.

enem 2014

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDOETA, P. A.; BARBA, M. D. **A publicidade infantil deve ser proibida?** Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Fontes: OMS e Conar/2013

Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. **A criança e o marketing**: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 2

Vemos que, no exemplo 5, a seguir, além de tratar do modo como as propagandas são construídas, algo explícito no Texto I da proposta de redação de 2014, o participante acrescenta a informação de uma restrição de horário de veiculação dessas peças publicitárias.

EXEMPLO 5 EXPOSIÇÃO COM INFORMAÇÕES DOS TEXTOS

A área da publicidade voltada a elas utiliza recursos estratégicos, como o uso excessivo de cores vibrantes, linguagem apelativa e voltada ao público infantil e suas personagens de desenho favoritas. Outro recurso muito utilizado é o horário de exibição. Estas propagandas são transmitidas com mais frequência entre onze e doze horas da manhã, quando a criança geralmente chega da escola para assistir desenho, ou ainda entre três e seis da tarde, quando muitas assistem filmes e programas.

Claramente, vemos que o participante faz uso de uma exposição sobre o tema da publicidade infantil, deixando claro que a forma e o horário de veiculação são parte da situação-problema.

Como segundo elemento crucial do texto dissertativo-argumentativo, temos a persuasão, cujo poder deve ser matéria de avaliação desse gênero. Vamos assumir aqui que argumentar é oferecer ideias, razões, provas tão relevantes que consigam convencer o leitor sobre um ponto de vista. Com isso, para a avaliação de textos dissertativo-argumentativos, é preciso levar em conta a qualidade dos argumentos na composição do texto. Em geral, essa qualidade pode ser avaliada assim: o produtor apresenta uma ideia e, em seguida, articula um raciocínio capaz de comprová-la.

Esses argumentos (raciocínios) podem ser de diferentes tipos, como provas concretas (dados ou fatos sobre o tema), exemplos (fatos similares ou relacionados ao tema), autoridades (citação de especialistas no tema), lógica (causa e consequência, por exemplo) e senso comum (o que as pessoas em geral pensam sobre o tema). Em geral, textos dissertativo-argumentativos devem apresentar mais de um argumento, a fim de que a ideia possa ser defendida de diferentes maneiras, e também evitar argumentos de senso comum, os quais, embora válidos, podem ser fruto de uma reflexão muito rasa, o que não condiz com o gênero.

No trecho que apresentaremos a seguir, verificamos a presença de dois argumentos fortes: na primeira parte, um argumento de raciocínio lógico; na segunda, um argumento baseado em autoridade, por ser uma referência indireta ao Texto III da proposta de redação de 2014.

Na persuasão, além da qualidade dos argumentos, é imprescindível que o produtor utilize conectivos que articulem os argumentos tanto entre si quanto com o ponto de vista defendido. Aqui, a avaliação recai sobre o fato de que a persuasão é a condução do leitor/ouvinte pelo produtor por um caminho específico. Vejamos o exemplo a seguir para discutir de que forma esse produtor constrói seu caminho de persuasão:

EXEMPLO 6 CAMINHO DA PERSUASÃO

A preocupação de ONGs e dos pais frente ao abuso excessivo das propagandas apresentadas às crianças é compreensível, uma vez que além de incentivar o consumo, elas vendem a ideia de realização, excluindo de certa maneira aqueles que não podem possuir determinado bem. Todavia, a restrição da comunicação com o referido público, não resolve o problema e pode comprometer o desenvolvimento crítico do indivíduo, por não poder conhecer o mundo de forma mais abrangente.

Vejamos que, no trecho acima, o participante apresenta algumas ideias interessantes: a primeira é a de que a preocupação de pais e organizações não governamentais (ONG) a respeito do abuso da publicidade merece ser compreendida. Ou seja, o participante quer deixar claro que a preocupação não é algo banal e precisa ser levada em conta. Mas por quê? Essa pergunta é essencial para entendermos o caminho persuasivo escolhido pelo participante. A resposta é introduzida com um bom conectivo de explicação ("uma vez que"), seguido do argumento de que as propagandas não apenas incentivam o consumo, mas também transmitem uma ideia de realização, gerando exclusão das pessoas que não podem fazer parte do ciclo de consumo. Nesse mesmo trecho, vale a pena ressaltar ainda dois pontos: o primeiro é o uso do conectivo "além de", que permite a introdução de um argumento mais fraco (ou mais óbvio, no caso, o incentivo ao consumo), seguido de outro mais forte (ou menos óbvio, no caso, a ideia de realização). Esse uso mostra que o participante tem um bom conhecimento da forma como os recursos linguísticos podem contribuir para a construção do caminho argumentativo do texto.

O outro ponto a destacar é uma consequência articulada com o segundo argumento, o mais forte. Ali, o produtor do texto defende haver uma exclusão do ciclo de realização (pessoal e social, possivelmente) daquelas pessoas que não podem consumir, algo bastante sério num período da história em que se fala tanto em exclusão, igualdade e justiça sociais. Esses elementos, portanto, articulam-se bem com a ideia do produtor de que a preocupação com o abuso da publicidade é compreensível.

Na segunda parte do trecho, o participante defende que a restrição das propagandas não pode ser encarada como a solução do problema. Vemos claramente que essa ideia se opõe de certa maneira ao modo como ele havia tratado antes a questão do abuso da publicidade infantil. Por isso, o trecho é muito bem inserido pelo conectivo "todavia", que tem função de opor a ideia anterior àquela inserida nesse trecho. No texto, no entanto, não vemos uma explicação clara para o fato de a restrição à publicidade infantil não resolver o problema. O que o produtor faz é acrescentar à primeira afirmação aquela de que a restrição "pode comprometer o desenvolvimento crítico do indivíduo, por não conhecer o mundo de forma mais abrangente".

Aqui, certamente, o participante está fazendo uma referência à ideia geral apresentada no Texto III da proposta, a respeito da necessidade de preparar a criança para o que o mundo oferece, o que poderá torná-la um consumidor mais consciente. Para o caminho persuasivo,

essa referência é ótima porque, além de se colocar como um raciocínio válido (não estar em contato com a publicidade pode comprometer o senso crítico da criança), o produtor mostra que compreendeu o texto motivador e soube inseri-lo no lugar correto em seu próprio texto para contrabalançar a opinião que havia dado antes. Além disso, pode servir como oposição a uma tese óbvia: a de que a restrição/proibição da publicidade infantil é a melhor ação para combater os possíveis malefícios causados por esse tipo de *marketing*.

Embora o texto do participante possa ser considerado um excelente exemplo de persuasão, coerente com as exigências de um texto dissertativo-argumentativo, dois pontos poderiam ser melhorados, além de questões de norma-padrão que deixaremos de lado por não ser o foco do nosso texto. O primeiro é a eliminação da redundância que aparece no final da primeira linha: "abuso excessivo". O participante deveria optar por uma das duas expressões, já que todo abuso é um excesso e, ao se cometer um excesso, é muito provável que se esteja cometendo um abuso. O segundo é a explicação de por que a restrição não resolveria o problema, se há excessos nas publicidades infantis.

Na conclusão, como se vê a seguir, o participante defende que a responsabilidade maior é dos pais, mas, ainda assim, acredita que "a regulamentação dos meios comunicativos é necessária no intuito de valorizar temáticas mais educativas", ou seja, de alguma forma, ele defende algum tipo de restrição a partir de mecanismos de controle. Logo, o texto não é totalmente coerente, perdendo, portanto, em seu final, parte do poder argumentativo que havia construído no trecho analisado acima.

EXEMPLO 7 PERDA DA FORÇA PERSUASIVA DO TRECHO ANTERIOR

> Com a modernidade e a tecnologia aflorada é praticamente impossível impedir a difusão e aquisição de informações, em qualquer idade. Assim, a regulamentação dos meios comunicativos é necessária no intuito de valorizar temáticas mais educativas, mas, no geral, são os valores familiares os responsáveis pela formação e educação das crianças.

Como dissemos anteriormente, o grau de leitura do aluno de textos (inclusive os motivadores) pode ser um indicativo ao avaliador a respeito da persuasão presente no texto. Dessa forma, um passo importante na avaliação é notar se o produtor conseguiu extrair dos textos motivadores informações de maneira correta e, depois, se soube articulá-las com a tese defendida em seu texto.

No trecho a seguir, verificamos que o texto não esclarece o grau de entendimento do participante porque, enquanto num primeiro momento ele parece apresentar exemplos de propagandas, em seguida isso parece se transformar em métodos de atração ao público infantil.

EXEMPLO 8 GRAU DE LEITURA DOS TEXTOS MOTIVADORES

Essas propagandas voltadas às crianças como brinquedos atrativos, personagens engraçados, roupas e sapatos com seus personagens preferidos, desenhos animados e isso atrai muito o público infantil, porque as propagandas focam também de uma maneira ou outra ensinando as crianças a descobrir cores, objetos, números e etc...

Nos textos motivadores, personagens favoritos e desenhos apareciam como exemplos de apelação para atrair o público infantil. No entanto, ao utilizar o conectivo "como", o participante comenta estratégias de apresentação de propagandas voltadas para crianças. Além disso, com a inserção de "e isso", o texto parece perder completamente a coesão e a coerência. Aqui, o participante deveria ter lido seu texto e retirado "e isso", indicando que aqueles exemplos de propaganda acima atraem as crianças, e substituído "como" por "com". Temos, portanto, mais um exemplo claro de que o bom uso dos recursos linguísticos é essencial para a construção do texto dissertativo-argumentativo.

Finalmente, a explicação a respeito do motivo pelo qual as propagandas atraem muito as crianças também foge do que encontramos nos textos motivadores, que apontavam para músicas, personagens, brindes, entre outros, mas não para o ensinamento de cores, objetos ou números, como defende o participante. Aqui, a tentativa de uso de um argumento lógico por parte do participante parece não ter surtido efeito, porque é bastante improvável que as propagandas atraiam as crianças por esses ensinamentos.

É importante dizer que argumentos relacionados ao tema, mas que extrapolam os textos motivadores, são sempre muito bem-vindos. Na temática da publicidade infantil, um bom argumento oferecido pelo produtor do exemplo 9 está relacionado à saúde.

EXEMPLO 9 ARGUMENTO QUE EXTRAPOLA OS ARGUMENTOS DOS TEXTOS MOTIVADORES

As propagandas vinculadas a esse público, muitas vezes geram uma influência desnecessária. A publicidade de alimentos que fazem mal à saúde, por exemplo, contribui para a disseminação de um problema bem presente na sociedade, chamado obesidade, visto que quanto mais cedo se adotar a essa dieta de alimentos industrializados, enlatados e com alto teor de gordura, maiores serão as chances de tornar-se um adulto obeso e com problemas cardiovasculares.

Em seu texto, o participante relaciona a influência da publicidade ao consumo de alimentos que podem causar problemas de saúde nas crianças. Esse argumento é bastante relevante e persuasivo, porque apresenta a situação-problema numa perspectiva não presente nos textos

motivadores. O texto ganha poder persuasivo porque o produtor consegue trazer um argumento relativamente inesperado, mas extremamente lógico.

Para finalizar, já que estamos tratando de exemplos relativos à temática do Enem 2014, mencionemos o Texto Motivador II da avaliação, que apresenta algumas medidas tomadas por diferentes países com relação à publicidade infantil. Caso o produtor utilizasse dados sobre o modo como essas nações lidam com o problema, teria argumentos de qualidade para mostrar que tanto o problema não é exclusivo do Brasil, quanto as soluções podem ser diferentes. O excerto a seguir mostra que o participante tinha consciência desses fatos, ao mencionar a atitude do Conanda e, ao mesmo tempo, julgar que ela não foi a melhor medida, considerando-se a interpretação do Texto II.

EXEMPLO 10 UTILIZAÇÃO DE EXEMPLOS DE OUTROS PAÍSES

> Diferentes grupos civis e instituições governamentais têm contribuído com essa discussão. Recentemente, o conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente emitiu parecer que classifica toda publicidade infantil como abusiva. No entanto, não há consenso que a proibição absoluta desse tipo de propaganda seja produtiva. Há casos de países como o Reino Unido e o Chile, por exemplo, que estabeleceram restrições parciais.

Por outro lado, o produtor do exemplo 11, embora tenha inserido corretamente a informação a respeito da proibição de publicidade infantil na Noruega, afirma que o país fez isso porque visava “um estilo de vida mais saudável para as pessoas”. Não se sabe se essa é a razão última da lei proposta, até porque a proibição não garante que as crianças serão adultos saudáveis. Portanto, a afirmação não pode ser considerada completamente aceitável, o que prejudica o texto.

EXEMPLO 11 UTILIZAÇÃO DE EXEMPLOS (PROBLEMAS)

> Alguns países como Noruega, já estabelecem leis proibindo publicidades infantis visando assim, um estilo de vida mais saudável para as pessoas. Em outros lugares, ativistas e ONGs lutam por uma amenização do forte uso de publicidades para crianças. Já outros com o Brasil procuram criar regras e acordos com setores comerciais e governamentais para possíveis atividades.

Além disso, o trecho tem dois problemas graves: o primeiro é dizer que “em outros lugares” se luta por uma “amenização do forte uso de publicidades para crianças”. Essa informação, além de não ter fonte (nem nos textos motivadores), parece ser mais verdadeira em relação ao Brasil. Aliás, o segundo problema se refere ao Brasil, uma vez que o participante

afirma que o país procura "criar regras e acordos", quando, na verdade, foi uma resolução a provocadora da situação-problema que virou tema da redação. Finalmente, o objeto da criação de tais regras e acordos, que seria "para possíveis atividades", fica extremamente vago, na medida em que o produtor não faz referência explícita ao tipo de atividade. Aqui, a sugestão seria ele relacionar os grupos de países e suas decisões, tal como se vê nos textos motivadores. Como está, o avaliador poderá considerar o texto como uma interpretação equivocada deles.

Um produtor de texto com a temática em questão, que quisesse fazer referência àquilo que vem sendo decidido em outros países, tal como apresentado pelo Texto II, poderia (o que não ocorreu) defender a tese de que, como as crianças carecem de maturidade e discernimento, a restrição de propagandas a determinadas faixas etárias é uma alternativa bastante viável para o problema. A utilização do conectivo "como" introduziria a causa (imaturidade das crianças) relacionada a uma consequência importante apresentada no texto do aluno (restrição de propagandas). Na continuidade, se o produtor dissesse "***assim como*** ocorre em diferentes países ao redor do mundo", estaria reforçando seu argumento por meio de uma comparação estabelecida pelo conectivo "assim como". Por consequência, teria ainda introduzido bons argumentos para a defesa de algumas propostas sobre o tema.

A avaliação de textos dissertativo-argumentativos exige, portanto, a análise dos elementos que constroem a exposição e a argumentação, sem as quais o texto carecerá da força necessária para a defesa da tese. Como se viu, essa força é construída, sobretudo, por meio do bom uso de recursos linguísticos ao longo do texto.

REFERÊNCIA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio. Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias; prova de matemática e suas tecnologias. 2º dia. Caderno 5, amarelo. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014>. Acesso em: 13 jan. 2016.

LEITURA DE APOIO

BRASIL. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar* – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 – TP3: gêneros e tipos textuais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 196 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/gestar2/>. Acesso em: 28 jul. 2015.

ARGUMENTOS EM DEFESA DE UM PONTO DE VISTA

ORIGINALIDADE E CONSCIÊNCIA DA ESCRITA: INDÍCIOS DE AUTORIA NA ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS ESCOLARES

Anderson Luís Nunes da Mata*

> O poema não é forma de bolo é barca de tolo
> (o tolo saúda o velho mar a seguir despede-se ou despe-se)
> Adília Lopes

Um texto – qualquer texto – costuma ser avaliado, entre outros aspectos, por sua originalidade. Onde, porém, essa originalidade costuma ser encontrada? Para iniciar essa discussão, o enfoque será dado no binômio forma-conteúdo. Assim, por um lado, pensa-se na originalidade como uma qualidade ligada à forma: o texto é tão mais original quanto mais for inventivo, ou mesmo transgressor, em relação à sintaxe ou aos gêneros com os quais ele dialoga. É o enfoque no *como se diz*. Por outro, valoriza-se a abordagem de temas pouco usuais, ou, se na era da informação é difícil encontrar temas que já não tenham sido tratados, valoriza-se a originalidade das imagens ou informações reunidas para a discussão de um determinado tema, pelo fato de essas informações ou imagens trazerem em si novidades. É o *o que se diz*.

No entanto, outro modo de se valorizar a originalidade pode ser encontrado na combinação entre forma e conteúdo. Reconhecendo-se que a separação entre as duas dimensões do texto é artificial, uma vez que elas estão sempre em correlação, o modo como os elementos ligados à forma auxiliam no arranjo das informações ou imagens para a construção de uma argumentação, descrição ou narração, por exemplo, pode ser o mais eficiente de se determinar essa originalidade. Como provoca Adília Lopes (2002), "O poema não é forma de bolo".

O que se encontra sob essa busca de originalidade é a noção de autoria. A originalidade pressupõe uma forma de elaboração que necessariamente tem um sujeito por detrás de si.

---

* Professor da Universidade de Brasília e doutor em Literatura pela mesma instituição.

O reconhecimento desse sujeito se dá, nesse contexto, pelo que ele pode apresentar textualmente como singularidade. Esta, por sua vez, constitui-se, a princípio, pelos indícios de autoria. Se um leitor é como um caçador, na comparação de Carlo Ginzburg (1989, p. 151), capaz de "ler nas pistas mudas uma série coerente de eventos", é lícito concluir que, no ato de leitura, pode-se atribuir sentido às pistas que se encontra. Dessa maneira, quem se dispõe a avaliar criticamente o texto na sua construção vai inevitavelmente buscar, entre outros, os indícios que contribuem para a determinação da originalidade daquele texto. É assim que se separa o texto que é apenas repetição do que já foi dito com uma já desgastada relação entre forma e conteúdo de um texto que apresenta alguma novidade, com informações originais ou que se articulam em uma estrutura original. Rimar *amor* e *dor* ou *amor* e *flor*, por exemplo, é, hoje, um lugar-comum que reproduz um sem-número de outros textos já escritos e publicados no universo da lírica amorosa.

Um aspecto importante a ser considerado nessa discussão sobre originalidade é o caráter provisório que ela assume. O uso – e o abuso – de uma determinada informação ou de uma dada estrutura formal pode tornar o que já foi original um clichê, isto é, uma estrutura cristalizada, pronta, na qual se torna difícil encontrar a marca singular e pessoal de quem escreve: a autoria. As transformações históricas que se inscrevem na linguagem, e das quais ela também é agenciadora, em uma relação dialética, fazem com que os valores atribuídos ao que se compreende como marcas de autoria também se transformem. Sírio Possenti (2002, p. 121) sumariza essa questão da seguinte forma:

> há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido.

A discussão sobre a autoria de um texto tem diversas dimensões: jurídica, filológica, discursiva, filosófica, poética, entre outras. Evidentemente, não se trata de categorias estanques, pois existem imensas áreas de intercessão entre elas. Porém, considerando cada uma delas, e sempre tendo em vista a articulação entre forma e conteúdo, o enfoque se transforma: juridicamente, por exemplo, a preocupação é com o sujeito civil que se constitui autor; filosoficamente, por outro lado, com o sujeito do pensamento; discursivamente, com o aspecto singular de uma subjetividade que emerge do texto.

Quando tratamos da avaliação de textos escolares, a dimensão discursiva é a que assume o primeiro plano. Nesse sentido, na tentativa de encontrar os indícios de autoria em uma redação, busca-se enxergar a marca pessoal do sujeito que está por detrás desse discurso, dando-lhe coerência, algo como um "ser de razão", como define Michel Foucault (2009, p. 276). Quando

falamos em autor, aqui, não estamos pensando em um sujeito empírico, o estudante, embora saibamos que ele exista (e não possamos perdê-lo de vista no contexto da educação). Porém, para uma leitura mais complexa da produção textual, é necessário compreender que o autor, tal como formulou Michel Foucault, é parte do próprio tecido discursivo. O leitor crítico da redação está em busca, portanto, desse sujeito que pode ser revelado no texto.

Suponhamos que estamos diante de uma prova como a do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em 2013, a prova aplicada tinha como tema *Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil*. A proposta dos examinadores, disponível no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), além das instruções de redigir texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema indicado, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, trazia um conjunto de textos de caráter motivador, que forneciam algumas informações sobre o tema para aqueles que deveriam escrever a redação. Nessa proposta, os textos discorriam sobre: *i*) a relação entre o número de acidentes e a motivação para proposição da legislação; *ii*) os riscos envolvidos na associação entre bebida e direção; *iii*) a redução dos acidentes decorrentes de embriaguez ao volante após início da vigência da lei; *iv*) uma das ações de conscientização que ocorreram nesse contexto.

Uma redação sobre esse tema poderia se apresentar da seguinte maneira:

EXEMPLO 1

O Brasil é um país muito grande. Até a implantação da lei seca no Brasil, o índice de acidentes era muito alto. Algumas pessoas não concordam com essa lei e colocam as vidas dos outros em risco. Para acabar com os acidentes de uma vez por todas é preciso aceitar a lei. Por isso, se dirigir não beba e se beber não dirija ou chame um táxi.

Nessa redação, a marca pessoal do autor é muito frágil. As informações contidas nos enunciados "O Brasil é um país muito grande", "Até a implantação da lei seca no Brasil, o índice de acidentes era muito alto", "Algumas pessoas não concordam com essa lei", "[Algumas pessoas] colocam as vidas das pessoas em risco" e "Para acabar com os acidentes de uma vez por todas é preciso aceitar a lei" constatam aquilo que é quase evidente: a dimensão do país, a crise de segurança no trânsito, a irresponsabilidade dos motoristas que provocam acidentes e o condão regulador da lei, sem que haja um fio condutor argumentativo no seu conjunto. Do ponto de vista informacional, nesse sentido, não é possível distinguir nesses trechos um repertório próprio desse autor.

A ausência de uma marca de singularização também está na forma como essas informações são articuladas no texto, sem um planejamento em que a combinação das informações, ainda que óbvias, pudesse surpreender o leitor. Não se nota, por exemplo, uma evidente

autoconsciência sobre a linguagem, o que seria capaz de dar força de argumento ao que é óbvio, como veremos mais adiante. No caso, no entanto, os enunciados se justapõem ou estabelecem entre si uma relação de causa e consequência ou de complementaridade, que não extrapolam essa dimensão da obviedade. "O Brasil é um país grande" é um enunciado que não está claramente conectado ao restante do texto. Já os enunciados seguintes trazem de volta o que já fora informado nos textos motivadores, como a menção ao aumento dos acidentes até a instauração da Lei Seca, ou reafirmam truísmos como o de que é preciso aceitar a lei. Além disso, a frase "se dirigir não beba e se beber não dirija" repete um conhecido *slogan* publicitário.

Nesse contexto específico, a presença de textos com informações sobre o tema e, eventualmente, até mesmo argumentos já construídos interfere na avaliação da originalidade das marcas de autoria na redação. A depender do modo como o estudante lança mão dessas informações e argumentos já dados, sua marca pessoal pode não se construir discursivamente, pois o seu texto não apresentaria originalidade.

Outro texto, ainda sobre o mesmo tema, *Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil*, poderia ter um fragmento desenvolvido da seguinte maneira:

EXEMPLO 2

> É preciso ver que com essa lei muita coisa mudou. Bares tiveram que fechar as portas mais cedo, a venda de bebidas passou a ser mais regulada e, aos poucos, pelo conjunto de ações, não apenas pelas blitzes, as vendas foram melhorando.
>
> Infelizmente, o ser humano se adapta, e mesmo com a maior fiscalização e a divulgação de campanhas contra a associação entre álcool e direção, os acidentes causados por motoristas bêbados continuam ocorrendo, ainda que em menor número. É até possível encontrar motoristas que dizem que dirigem melhor depois de beber. Como é possível alguém afirmar algo assim quando se sabe dos efeitos do álcool no corpo? Parece óbvio, mas é preciso continuar a fiscalização e talvez endurecê-la, pois sempre vai haver quem não consegue respeitar as leis.

Em linhas gerais, esse texto defende o mesmo posicionamento que o do Exemplo 1: a Lei Seca trouxe benefícios, mas, como os motoristas usuários de álcool continuam a infringi-la, é preciso intensificar a fiscalização. No entanto, neste caso, notam-se marcas autorais localizadas tanto no conteúdo quanto na forma. Em relação à dimensão do que se diz, vemos que o autor combina as informações já dadas nos textos motivadores com outras três de seu repertório próprio "Bares tiveram que fechar as portas mais cedo", "a venda de bebidas passou a ser mais regulada" e "É até possível encontrar motoristas que dizem que dirigem melhor depois de beber". As informações selecionadas, embora não constituam dados exatamente originais e surpreendentes, revelam o indício de uma autoria porque indicam a reflexão de um sujeito, que confronta suas experiências com o tema em discussão.

A marca autoral é intensificada, nesse fragmento, pelo modo como se diz. A pergunta "Como é possível alguém afirmar algo assim quando se sabe dos efeitos do álcool no corpo?", que segue o trecho em que sua experiência de escuta é trazida ao texto, introduz uma interlocução com um leitor hipotético que reforça a existência de sujeito por detrás desses enunciados. O questionamento, que é a base de toda reflexão, constrói no texto um diálogo (e um dialogismo) que torna sua argumentação mais complexa – e, por isso, mais original. Outro aspecto formal que revela indícios de autoria no texto é a autoconsciência da linguagem presente no trecho "Parece óbvio, mas é preciso continuar a fiscalização e talvez endurecê-la, pois sempre vai haver quem não consegue respeitar as leis". Nesse caso, o autor demonstra estar consciente de que o que ele vai dizer não é original, mas, ao destacar a obviedade de sua conclusão, ele acaba por dar força a ela, como se não houvesse outro modo de pensar o problema. O emprego da expressão "parece óbvio" antecipa a crítica que o leitor pudesse fazer, mostrando que o autor está plenamente consciente da qualidade das informações que ele maneja em seu texto, o que indica, embora nem sempre garanta, que há um projeto de texto por detrás daquela redação.

E é aí que chegamos ao ponto-chave da questão dos indícios de autoria no texto escolar: a consciência da escrita. A autoria é revelada, na combinação entre forma e conteúdo, pela existência de um projeto para o texto que determina desde a seleção das informações até a escolha das palavras, passando pelo modo como elas se arranjam no texto. Em um texto autoral, cada um dos elementos selecionados para a escrita (fatos, informações, opiniões, vocabulário, sintaxe) tem como objetivo provocar um efeito no leitor. Nem sempre esse plano está claro no texto, mais "barca de tolo" que "forma de bolo", para retomar a metáfora de Adília Lopes. Por isso, o leitor-caçador que está em busca de indícios de autoria no texto vai encontrá-los à medida que desvelar essa autoconsciência e conseguir recompor o chamado "ser de razão" no projeto que justifica as escolhas de quem escreve, delineando, desse modo, discursivamente, a figura do autor.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: ______. *Ditos & Escritos.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. v. 3.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LOPES, A. A cura. In: ______. *Antologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, jan./jun. 2002.

A AVALIAÇÃO DOS INDÍCIOS DE AUTORIA

José de Ribamar Oliveira Costa*

Mariza Andrade Guedes**

1 O ESCRITOR NOS DIAS DE HOJE

A sociedade pós-moderna é caracterizada por um bombardeio de produção e difusão de informações que barateou a noção de escritor. Nas grandes feiras de promoção da leitura, pessoas famosas lançam livros para eternizarem sua existência, sem preocupação se sua obra vai ter algum impacto significativo nos leitores. Segundo Michel Maffesoli (2004), essa profusão de escritos e escritores não consagrados mostra que há, no contexto atual da produção e divulgação de informações, uma banalização da criação na qual o estético se dissipou no social e a tarefa de escrever virou modismo entre famosos. Hoje em dia, em muitos casos, lançar uma "obra" requer recursos financeiros, e não capacidade estética para a criação literária. A escrita, que antes era domínio de poucos, passou para a mão de todos que "criam", produzem, escrevem suas obras não para empreender uma transformação no mundo, nas pessoas, mas para a autopromoção. Tudo vira livro: desde a cirurgia estética malsucedida até biografias proibidas que revelam as intimidades dos famosos, trivialidades, banalidades – uma escrita descompromissada das responsabilidades sociais que a escrita implica.

> Como Marilena Chauí pode concorrer com Hebe Camargo? Esta impotência de Chauí (e não só dela!), porém, não desqualifica o valor da intervenção social do escritor, quando age como intelectual. Também não se pode ser escritor sem conhecimento profundo

---

* Professor da Secretaria Estadual de Educação do Pará e da Universidade Federal Rural da Amazônia e mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Ciências e Matemática na Universidade Federal do Pará (UFPA).

** Professora da Secretaria Estadual de Educação do Pará e mestre em Ensino-Aprendizagem do Português pela mesma instituição.

> da especialidade. Disse Ezra Pound (1976, p. 15): “O cientista não espera ter o seu valor reconhecido antes de haver descoberto alguma coisa. Começa por aprender o que já foi descoberto. Prossegue a partir desse ponto. Não se prevalece do fato de ser pessoalmente um indivíduo encantador. Não espera que seus amigos aplaudam os resultados de seu trabalho de principiante. Infelizmente, em poesia, os calouros não ficam confinados a uma sala de aula definida e identificável. Eles ‘circulam por aí’. Será de admirar que ‘o público permaneça indiferente à poesia’?” Será que a crítica de Pound cai bem só aos poetas? Sem se considerar essas três dimensões do que se chama aqui precariamente de compromisso ético do escritor, dificilmente se exercerá tal mister com consciência e responsabilidade (TORRES, 2009, p. 2).

Quem escreve assume diante da sociedade um compromisso ético e político. Nesse sentido, quem escreve não pode desconhecer também a dimensão política do ofício. O barateamento do escritor, que testemunhamos nos dias de hoje, coloca no centro das discussões acadêmicas a noção da autoria, construída, segundo Possenti (2002), a partir dos conceitos de locutor (o falante como senhor absoluto do que diz) e de singularidade (a presença peculiar do autor no texto), um conceito cunhado no âmbito das teorias da comunicação.

A noção de autor foi objeto de reflexões do pensador francês Michel Foucault (1992), que questionou a ideia de que o autor é dono absoluto de sua obra.

> Com aparente circularidade, é a noção de autor que, entre outros aspectos, permite que se fale de uma obra, especialmente em decorrência de determinada propriedade que as obras têm (teriam), a de se caracterizarem por uma certa unidade. Ora, é exatamente a figura do autor que confere essa unidade a uma obra. Mas fique claro que, para Foucault, a noção de autor é discursiva (isto é, o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe a circular, um certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor etc.), daí porque ele distingue tão claramente a noção de autor da de escritor (POSSENTI, 2002, p. 107).

Para Foucault (1992 *apud* POSSENTI, 2002, p. 107), “a noção de autor se constitui a partir de um correlato à noção de obras” , ou seja, só temos um autor se tivermos uma obra cuja autoria possa ser atribuída a ele. A noção de autor para Foucault é discursiva. Desse ponto de vista, além de ter um conjunto de textos atribuído a ele, é necessário que este assuma a responsabilidade (político/social) sobre o que põe a circular na sociedade. Remontando às ideias de Foucault sobre autoria, pode-se considerar como autor o proprietário da obra literária, a pessoa que goza dos privilégios trazidos pelo reconhecimento mercadológico.

Schneider (1990) contesta a questão da originalidade da criação literária, lembrando que, ao longo da história, a escrita, mesmo a dos grandes mestres, prescinde de textos que já foram escritos por outros autores. Para ele, a apropriação ou empréstimo de textos anteriores colocaria

em dúvida a originalidade e com ela a autoria das obras literárias. Esse ponto de vista é o pano de fundo da discussão de Schneider sobre plágio, tema central de seu ensaio. Segundo ele, a intertextualidade é uma forma de plágio, mas é admitida como um procedimento de escrita comumente adotado por muitos intelectuais. O procedimento da intertextualidade, do mesmo modo que a paráfrase, a transcrição e a variação, é aceito como originalidade por referendar no próprio texto o empréstimo da autoria, diferentemente do plágio (criminoso), no qual o elaborador do texto toma para si a palavra do outro sem reelaboração.

2 DIZER OU NÃO DIZER: EIS A QUESTÃO

Na perspectiva foucaultiana, a questão da autoria está relacionada às transformações formais do discurso, à circulação, à valorização, bem como à apropriação discursiva. Segundo Ducrot (1997), quando falamos, expressamos ao mesmo tempo conteúdos explícitos e conteúdos implícitos. Essas decisões estão no âmago da autoria. São consideradas conteúdos implícitos aquelas informações que não podem ou não devem ser ditas. No geral, o não pronunciamento do conteúdo implícito se deve, principalmente, às seguintes razões: *i*) tabus sociais; *ii*) necessidade do falante em não assumir a responsabilidade pelo que foi dito; *iii*) o direito de dizer um discurso não pertencer ao falante; *iv*) as circunstâncias não permitirem que se diga algo; e *v*) o fato de que o falante não quer dizer.

Todas essas, além de outras razões, poderiam ser elencadas como motivos para se implicitar um conteúdo. É que a língua nos oferece possibilidades para a implicitação daquilo que não se pode, não se quer ou não se deseja dizer, ou seja, a língua nos permite transmitir algo sem efetivamente dizê-lo. Entre esses modos implícitos de expressão, situa-se a pressuposição, que é também uma decisão que confere autoria ao texto. Austin (1990) é defensor de que a pressuposição seja uma condição de emprego do próprio enunciado. Para esse autor, o enunciado é formado de itens identificadores que auxiliam na função informativa, fazendo com que o destinatário evoque conhecimentos de mundo, ou conhecimentos que o falante pressupõe compartilhar com sua audiência. Arruda-Fernandes (1997) destaca que, para que um enunciado cumpra sua função, há necessidade de que os referentes pressupostos por tais itens não só ajudem o ouvinte a localizar o item descrito, mas, principalmente, tenham um referente, pois este ajudará o ouvinte a localizar o item descrito.

Austin (1990), também tratando da pressuposição, partiu da ideia de que todo o enunciado, por apresentar um significado, pode ser submetido às condições de verdade. Considerou a referência como indispensável à determinação da verdade ou da falsidade de um enunciado e denominou “proferimento vazio” os enunciados sem referentes. Propõe que a análise do significado de uma sentença tome por base as condições de uso desta e não mais seus elementos constitutivos. Analisar a sentença em suas condições de uso, como propõe Austin, significa que

"dizer é fazer", ou seja, o proferir uma sentença equivale a realizar algo – mais especificamente, a linguagem é a própria ação, desde que sejam atendidas determinadas condições, abaixo enumeradas com base em Arruda-Fernandes (1997):

- circunstâncias particulares adequadas;
- existência de um determinado procedimento convencionalmente aceito por todos como capaz de provocar determinado efeito;
- atuação de pessoas adequadas ao procedimento em questão.

As condições enumeradas acima podem ser consideradas pressuposições para a realização do ato. Para Austin, a não ocorrência de tais condições torna o ato de dizer infeliz ou nulo. O problema do quadro de análise de Austin está no tratamento reducionista dado ao conteúdo pressuposto, que se limitaria à condição de emprego do enunciado como verdadeiro ou falso, dependendo do preenchimento de determinadas condições que legitimam o emprego do enunciado.

Ducrot mostrou depois que o pressuposto em um enunciado ultrapassa e muito a mera análise das condições de *veritate*, e o conteúdo pressuposto é parte constitutiva do sentido do próprio enunciado e da noção de autoria. O autor define, então, a pressuposição como um tipo particular de ato de fala denominado de ato ilocucional. No mesmo compasso de "dizer é fazer" de Austin, considera ato ilocucional aquilo que o falante faz ao falar; em outras palavras, o ato ilocucional é aquilo que se faz pelo próprio fato de falar (ARRUDA-FERNANDES, 1997).

Com essa afirmativa, Ducrot transforma, de imediato, as relações existentes entre os interlocutores. Desse ponto de vista, pode-se dizer que a realização de um ato ilocutório ocorre quando o falante apresenta suas próprias palavras para induzir o ouvinte a se engajar na ação que está sendo falada e realizada, ou seja, ao dizer o falante está criando obrigações para o interlocutor fazer. Um bom exemplo da aquisição de obrigação com o ato de fala é o ato ilocucional de perguntar, pois, ao ser feita, a pergunta incita, imediatamente, o interlocutor a emitir uma resposta.

Ducrot situa a pressuposição no quadro da polifonia. Contestando o primado de unicidade do sujeito falante, estende aos estudos linguísticos a noção de polifonia de Bakhtin: mostra que diversas vozes podem estar presentes não só em um texto ou em uma sequência de enunciados, como também em um único enunciado. O ato de pressupor caracteriza-se como um ato ilocucional. Chama "enunciadores" às vozes que surgem no enunciado e que nem sempre podem ser atribuídas ao locutor. Essas vozes que surgem no conteúdo proposicional expressam o ponto de vista desses enunciadores. Nos atos de fala, o locutor é o ser responsável pelo enunciado e também pela escolha do material linguístico empregado, pois isso interfere na caracterização da sua autoria. Assim, cabe a ele dar existência aos enunciadores, apresentar e organizar seus pontos de vista, suas atitudes.

Possenti (2002) fornece uma perspectiva diferente sobre a visão do autor. Considera-o como o sujeito capaz de expor a sua particularidade no discurso, extrapolando os aspectos

formais e as regras que condicionam o texto. Assim, a autoria estaria onde há a explosão do sujeito, isto é, onde ele imprime no texto suas marcas. Seriam então essas marcas os chamados "indícios de autoria". Segundo Possenti (2002), os indícios da autoria estão presentes no discurso, e não no texto ou na gramática. Nessa perspectiva, a autoria passa a ser a atitude de alguém que em um texto é capaz de dar voz a outros enunciadores e também manter distância em relação ao próprio texto.

Esse é um ponto de vista que auxilia na reflexão sobre os indícios de autoria, pois consideraremos aqui que o participante que produz a redação do Enem é um locutor que, em seu texto/redação, faz uma escolha linguística para apresentar e organizar seu ponto de vista diante do problema apresentado. Esse locutor, para cumprir seu projeto argumentativo, faz surgir em seu texto outros enunciadores, outras vozes, com pontos de vista e atitudes usadas para corroborar a linha argumentativa desenvolvida por ele em seu projeto de texto.

Agora, realizaremos a análise de um texto sobre o tema *Publicidade infantil em questão no Brasil*, do Enem 2014. Os conteúdos proposicionais postos entre colchetes e também os grifos são nossos. Nesse texto/redação, são analisados os indícios de autoria que afloram da argumentação do participante.

3 OS INDÍCIOS DE AUTORIA EM UMA REDAÇÃO DO ENEM 2014

EXEMPLO

Já faz muito tempo que se sabe [...] [o poder que as propagandas tem sobre as pessoas]. Muitas vezes, adultos acabam [...] sucumbindo a seus apelos. A criança sendo naturalmente imediatista, estaria, então mais suscetível a tudo isso [...] *Além disso*, devemos questionar se é adequado dirigir propagandas às crianças.

O Conar [sente-se eticamente autossuficiente] "[...] para normatizar a publicidade destinada às crianças". *Isso seria verdadeiro? vemos* propagandas com garotas magras e bonitas com carrinhos que se chocam violentamente [...] *Mostramos* isso como padrão a ser seguido. [...] o próprio ato de levar o público infantil a consumir, [...] deve ser repensado.

A nossa sociedade [...] é influenciada pelo que circula na mídia. Baudrillard [...] defende que nos tornamos reféns de necessidades criadas. [...] O Brasil deve fazer igual aos outros países, *devemos* oferecer proteção as nossas crianças por meio da regulamentação [externa] da publicidade infantil. Há necessidade de se questionar acerca das propagandas infantis no Brasil.

É necessária a união entre família e escola para estimular a criança a ter um olhar crítico sobre as mensagens divulgadas diariamente pelas propagandas. Para isso, Os pais *poderiam* "boicotar" produtos relacionados a mensagens publicitárias inadequadas, uma boa alternativa para os pais seria não comprar estes produtos e para as escolas seria criar projetos que fomentem atitudes de consumo consciente.

Excerto de redação do Enem 2014 (com alterações).

No parágrafo introdutório do texto, os indícios de autoria surgem no conteúdo proposicional (DUCROT, 1997), que apela à memória coletiva do leitor em relação à existência do problema da influência midiática sobre o comportamento dos adultos, no uso da oração temporal "já faz muito tempo que se sabe o poder que as propagandas têm sobre as pessoas". Esse conteúdo proposicional mostra um enunciador que conclama outros enunciadores a assumirem a responsabilidade do que foi dito. Trata-se, segundo Ducrot, de um ato ilocutório, pois o redator (falante), ao fazer suas escolhas lexicais, ou seja, ao dizer "*já faz muito tempo que se sabe* (o poder que as propagandas têm sobre as pessoas)", transfere para o leitor (ouvinte) a obrigação de saber que a mídia influencia o comportamento de todos, não importando se adultos ou crianças. Para reafirmar sua tese, ainda no parágrafo introdutório, o locutor explicita outros conteúdos proposicionais que comprovam que os adultos agem em obediência às mensagens veiculadas pelos meios de comunicação, por isso acabam "sucumbindo a seus apelos". É, então, o momento de evidenciar seu ponto de vista: lembra que a criança acaba sendo mais fácil de ser manipulada, pois é "mais imediatista". Após comparar o comportamento do adulto e o comportamento da criança, o locutor toma partido da situação e novamente convoca o interlocutor a assumir a postura de alguém que se questiona "se é adequado dirigir propagandas às crianças."

No segundo parágrafo, o locutor, por meio de uma sequência de enunciados, introduz a voz de outros enunciadores (BAKHTIN, 1992), citando o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) como o órgão que se propõe a normatizar a publicidade infantil. Por meio desse conteúdo proposicional, o locutor instaura no leitor a dúvida sobre as ações do próprio órgão regulamentador que se julga, do ponto de vista ético, autossuficiente "para normatizar a publicidade destinada às crianças". Após essa informação, o locutor instaura a dúvida com um ato ilocutório de pergunta: "Isso seria verdadeiro?". Assim, consegue engajar o próprio leitor do texto na ação de hesitar. A escolha linguística de um ato ilocucional de pergunta, segundo Ducrot (1997), serve para conseguir a adesão do interlocutor ao que está sendo pressuposto pelo locutor, o qual, já convencido de que seu ponto de vista foi aceito, faz uso de verbos na primeira pessoa do plural – "assistimos", "mostramos" – para, modestamente, obrigar o leitor a comungar de seu ponto de vista. O locutor ainda assevera que são mensagens de preconceito e de violência e comportamentos estereotipados que influenciam diariamente o comportamento das crianças. A retomada da ideia de manipulação das crianças ao consumo é reativada na ancoragem feita pela expressão pronominal "além disso", que acrescenta às ideias já apresentadas anteriormente a necessidade de se repensar a manipulação da mídia sobre as crianças.

A proposição, já suficientemente definida e limitada, é novamente retomada no terceiro parágrafo, com a afirmação de que toda a sociedade é influenciada pelos efeitos ideológicos das propagandas. Essa opinião é reafirmada pelo locutor ao citar o ponto de vista de uma autoridade no assunto, Jean Baudrillard, cuja obra *A sociedade do consumo* constitui uma das principais contribuições para a sociologia contemporânea. Citar esse autor é garantir credibilidade à tese, pois nesse livro Jean Baudrillard faz uma análise profunda e estimulante do consumo,

atribuindo a este o rótulo de “novo mito tribal”, nova moral do mundo contemporâneo. Com o uso do plural de modéstia, novamente o locutor, apoiado na tese de Baudrillard, defende que toda a sociedade é refém de necessidades criadas pela mídia. Todos, segundo o locutor, mesmo os adultos, consumimos movidos pelo impulso dado pela mídia e não por nossa real necessidade de aquisição daquele bem ou produto. O conteúdo proposicional do argumento de autoridade envolve dimensões conceituais, cognitivas e pragmáticas, que auxiliam na coerência de uma argumentação que deve conduzir o leitor à conclusão pretendida.

No caso específico da redação analisada, a veracidade da tese de que as crianças são mais vulneráveis às influências midiáticas que os adultos foi fundamentada no reconhecimento do avanço na proibição de certas propagandas. Como o locutor considera insuficiente essa conquista, assume, juntamente com outros enunciadores, o compromisso de cobrar dos órgãos competentes a regulamentação (externa) da publicidade infantil. O locutor acrescenta que o Brasil deve seguir o exemplo de outros países, que criaram meios de proteger suas crianças de mensagens manipuladoras. Essas atitudes são o pano de fundo para que se questione se já não está na hora de se analisar se é adequada a produção de propagandas infantis em solo brasileiro, por isso o locutor reitera a necessidade de uma “regulamentação externa”. Para dar ainda mais credibilidade às suas afirmações, nesse trecho o locutor se distancia ou desaparece quase completamente com o uso do verbo na terceira pessoa. Essa é uma estratégia discursiva adotada pelo locutor para tornar a informação aparentemente neutra, imparcial, clara e objetiva. Não basta regulamentar, é necessário que se respeite o cidadão. O que o locutor pretende aqui, e que é também exigência do tipo dissertativo-argumentativo, é dar aos fatos veracidade tal que comuniquem por si só. “Além disso, família e escola devem se unir a fim de levarem as crianças a desenvolverem um olhar crítico sobre as mensagens que as atingem diariamente”. Não é mais a opinião do locutor que está em evidência, nem de um enunciador instaurado por ele, mas os fatos, as informações, como ocorre ao se enunciar que “Os pais poderiam ‘boicotar’ produtos relacionados a mensagens publicitárias inadequadas”, o que se evidenciaria nas ações de boicote das compras por parte dos pais e na eventual construção de projetos de ensino para alertar sobre o ato de consumir por parte das escolas. Por isso, o locutor faz a escolha por certas estruturas linguísticas como repetições, inversões, eliminação de elementos sintáticos etc.

Nos enunciados introduzidos por verbos na terceira pessoa, o que ganhou evidência foi a informação. Essa estratégia foi tomada pelo locutor para que fosse alcançado o objetivo do texto dissertativo-argumentativo: mostrar a veracidade ou a propriedade da proposição defendida. Para tanto, o locutor procurou evitar que as ideias fossem vinculadas pessoal ou subjetivamente a ele. Por isso, ao escrever seu texto, o autor apresentou as informações como pertencentes a todos. Essa estratégia de manter distância (POSSENTI, 2002) fica mais evidente, no caso da redação analisada, nas proposições em que são apresentadas as propostas de solução para o problema discutido com o uso de verbos na terceira pessoa.

A análise apresentada é uma tentativa de elucidar o tema na mente daqueles que se desafiam a avaliar os indícios de autoria. Essa é uma categoria de análise que ainda está em seu estado embrionário, desafiando os autores que têm a responsabilidade social pelo que dizem e, diante do ofício, assumem seu compromisso ético e político pelo que põem a circular na sociedade. São autores como nós, que, embrenhados no desafio de compreender os indícios da autoria, dão vez e voz a outros enunciadores.

REFERÊNCIAS

ARRUDA-FERNANDES, V. M. B. *Pressuposição, argumentação e ideologia*: análise de textos publicitários. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer:* palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

DUCROT, O. *Princípios de semântica geral*: dizer e não dizer. São Paulo: Cultrix, 1997.

FOUCAULT, M. *O que é um autor*. Alpiarça: Garrido e Lino Ltda., 1992.

MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 2004.

POSSENTI, S. Indício de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, jan./jun. 2002.

SCHNEIDER, M. *Ladrões de palavras*: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

SANTOS, J. S. dos. A função autor e os indícios de autoria. *Revista Querubim*, ano 5, 2009, Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais.

TORRES, J. W. L. A crise do escritor na era dos escritores. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 96, mai. 2009. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/096/96torres.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

ARGUMENTAR

Sírio Possenti*

A tradição, em boa medida incorporada pela escola durante muito tempo, propôs que há três tipos básicos de texto: a narração, a descrição e a dissertação. Como os títulos de certa forma indicam, a narração é um texto que apresenta fatos, encadeados temporalmente ou não; a descrição é um texto que mostra objetos, pessoas, paisagens (lembre-se do início de O guarani, por exemplo); e a dissertação é um texto que apresenta uma (várias) tese(s) e a(s) justifica.

Frequentemente, estes tipos de texto se misturam. Ou seja, um texto que é basicamente narrativo (um romance, por exemplo) normalmente inclui passagens descritivas e passagens nas quais se argumenta (as personagens ou mesmo o narrador defendem posições, teses, a respeito de outras personagens ou sobre as questões que surgem na narrativa – a vida e a morte, o poder, negócios etc.).

Não é impossível dizer que um romance defende uma tese, ou mais de uma. Por exemplo, *Grande Sertão: Veredas* pode ser lido como um romance que discute a existência e a natureza do mal (e do diabo, uma de suas encarnações), além de outras questões: jagunços ajudam políticos; Diadorim exerce um fascínio sobre Riobaldo (no final, descobre-se que é mulher, o que, de certa forma, "resolve" o problema de Riobaldo – uma solução que alguém poderia qualificar de machista) etc.

No mesmo romance, há muitas descrições da paisagem "do sertão", de pássaros, de plantas, arbustos, ervas, flores, ora mais, ora menos detalhadas. Não necessariamente cada descrição colabora para sustentar uma tese. Ela apresenta o ambiente em que se dão os eventos; mostra, talvez, um tipo de sensibilidade do narrador, o próprio Riobaldo, que, no entanto, em outras circunstâncias, é bem pouco sensível.

* Professor da Universidade Estadual de Campinas e doutor em Linguística pela mesma instituição.

1 DISSERTAÇÃO E ESCOLA/EXAMES

As avaliações públicas (vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio – Enem...), e mesmo as escolas, investem predominantemente na dissertação. É o tipo de texto escolar mais praticado. Em geral, tende-se a pensar que é escrevendo este tipo de texto que alguém pode mostrar melhor sua formação (se sabe escrever adequadamente, por exemplo), seus conhecimentos sobre um tema socialmente relevante e, especialmente, se consegue mostrar ou estabelecer relações entre fatos, teses, ideias, posições. Em suma, espera-se que o estudante saiba argumentar.

2 SENTIDOS DE ARGUMENTO

A palavra "argumento" tem dois sentidos básicos: *i*) refere-se a uma totalidade que inclui tanto as premissas quanto a conclusão ou a tese (um exemplo é o silogismo, apresentado abaixo); *ii*) refere-se apenas ao enunciado ou aos enunciados que sustentam a conclusão ou tese; neste caso, no exemplo do silogismo, só as premissas são argumentos. É neste sentido que se diz, por exemplo, que um *escritor é bom* porque **vende bem** / é elogiado pela crítica. A tese: "é bom"; os argumentos: "vende bem / é elogiado pela crítica".

A lógica e a retórica são teorias da argumentação, ou seja, tratam das formas dos argumentos. Comecemos pela lógica. O argumento lógico mais típico é o silogismo, que se compõe de premissas (em geral duas) e conclusão. As premissas *demonstram* a conclusão.

Um exemplo característico é:

EXEMPLO 1

Todos os *pássaros* **voam**

O beija-flor é um *pássaro*

Logo, o beija-flor **voa**

Os dois primeiros enunciados são as premissas; o último é a conclusão. Num caso como este, já que conhecemos um pouco sobre pássaros, sabemos que os três enunciados são verdadeiros. Mas não é isto que faz do silogismo um bom exemplo de argumentação. O que importa no silogismo é a relação entre os enunciados, e a verdade ou falsidade de cada um. Assim, por mais absurdo que possa parecer, o exemplo seguinte também é um silogismo perfeito:

EXEMPLO 2

Todas as *bicicletas* **falam inglês**

A lua é uma *bicicleta*

Logo, a lua **fala inglês**

Observe a distribuição das palavras em negrito, em itálico e sublinhadas nos dois silogismos. É a mesma nos dois casos. Se o silogismo fosse o argumento seria falacioso.

EXEMPLO 3

Todos os *pássaros* **voam**

O beija-flor **voa**

Logo, o beija-flor é um *pássaro*

Se lemos o silogismo como uma condicional, tudo fica mais claro:

EXEMPLO 4

Se todos os *pássaros* **voam** e se o beija-flor é um *pássaro*, então o beija-flor **voa**.

Se o lemos na linguagem da teoria dos conjuntos, a demonstração fica ainda mais clara:

Os pássaros pertencem ao conjunto dos seres que voam; o beija-flor pertence ao conjunto dos pássaros; logo, o beija-flor pertence ao conjunto dos seres que voam. Se desenharmos círculos no interior de outros círculos, cada um denotando uma classe (pássaros, beija-flores, que voam), fica ainda mais claro.

Uma forma comum de silogismo apresenta uma só premissa, ficando a outra implícita. *Se ele é humano, então pode errar.* Premissa implícita: *todos os humanos podem errar.*

Este tipo de silogismo (chamado entimema) é muito comum na retórica. Um discurso pode persuadir sem demonstrar. Num certo sentido, pode-se dizer que a retórica se baseia nas crenças dos ouvintes, que ela as explora.

3 INDUÇÃO E DEDUÇÃO

Outro aspecto sobre argumentos ligado à lógica é a diferença entre argumento dedutivo e argumento indutivo. A dedução é um procedimento que vai do geral para o particular. Um exemplo banal: dado que *todos os corpos caem*, é melhor segurar *este copo* com cuidado, senão ele cai (porque o copo é um corpo). Mas são frequentes os procedimentos que vão do particular ao geral (quase todos os nossos preconceitos em relação a "outros" grupos são generalizações a partir de um conhecimento parcial). Os livros dão exemplos cotidianos, como o teste para ver se a sopa está bem temperada: prova-se uma colherada e generaliza-se para todo o conteúdo da panela as características dessa pequena porção. Outro exemplo são pesquisas como as eleitorais. Os institutos perguntam a cerca de 2 mil pessoas em quem elas vão votar e generalizam para mais de 100 milhões de eleitores os percentuais obtidos na amostra. A validade dos argumentos indutivos como o das pesquisas eleitorais é proporcional à representatividade da amostra: os realmente pesquisados devem representar adequadamente a diversidade dos eleitores, homens e mulheres, de diversos graus de escolaridade, de diversos níveis de renda, distribuídos pelas diversas regiões do país etc.

Nos textos dissertativo-argumentativos, esses tipos de argumento aparecem de maneira mais ou menos sofisticada. É com eles que se constrói tal tipo de texto.

4 TEXTOS DISSERTATIVOS E DIVERSIDADE DOS ARGUMENTOS

Um texto dissertativo-argumentativo pode ser caracterizado sumariamente assim: **seu autor propõe uma tese** (ou uma hipótese) **e a justifica**.

O que é uma tese? Uma tese é o resumo de uma posição (de uma teoria, de uma ideologia). Uma tese pode ser **científica**. Por exemplo:

EXEMPLO 5

(1) O vetor da dengue é o mosquito *Aedes aegypti*.

(2) O aumento de casos de dengue em São Paulo está relacionado à falta de chuva/de água.

Os argumentos que sustentam a tese (1) virão dos laboratórios, que vão mostrar, com análises, que o *Aedes aegypti* pode estar infectado e pode transmitir o vírus às pessoas que pica (detalhando: mostra-se também que são as fêmeas as responsáveis pela transmissão do vírus).

Os argumentos que sustentam a tese (2) levam em conta as análises científicas sobre o processo de transmissão e acrescentam, por exemplo: *i*) que a falta de água leva as pessoas a querer armazenar o líquido; *ii*) que, se a armazenagem não for feita de maneira cuidadosa (por exemplo, em baldes e outros recipientes não fechados adequadamente), a água armazenada pode transformar-se em verdadeiro criadouro do mosquito que transmite a dengue; outro argumento: se, após a seca, volta a chover, o perigo pode não desaparecer se houver lugares nos quais a água da chuva se armazena (construções, piscinas vazias, lixões, pneus velhos amontoados).

Em resumo: as duas teses são apresentadas como aceitáveis, consideradas verdadeiras porque há argumentos que as sustentam. Em decorrência, pode haver campanhas para que as pessoas eliminem, em suas casas, as condições nas quais os mosquitos podem se reproduzir (eliminar água em vasos, calhas etc.).

Mas uma tese pode também ser **ideológica**[1] (isto é, expressar uma crença – religiosa, política, jurídica...) sobre um tema qualquer. Por exemplo:

EXEMPLO 6

> Homens e mulheres têm direitos iguais.

Os argumentos que sustentam uma tese como essa podem ser, por sua vez, ideológicos (buscados na declaração universal dos direitos humanos, por exemplo), mas também podem ser científicos (por exemplo, avaliações genéticas ou fatos históricos que mostram que, mesmo em condições desiguais, mulheres produziram grandes feitos – nas artes, na ciência, na política...).

Outra divisão importante no que se refere aos argumentos diz respeito a eles serem factuais, até mesmo numéricos ou estatísticos (quantitativos) ou a serem “abstratos” (expressando valores, isto é, ideologias).

Os argumentos quantitativos são extremamente comuns. É neles que se baseia frequentemente a avaliação do desempenho da economia (crescimento do Produto Interno Bruto – PIB –, distribuição de renda, queda ou aumento do valor dos salários na economia de um país, número de cidadãos da classe média, número de cartões de crédito, número de endividados, aumento ou diminuição do preço das *commodities* – o menor crescimento da China faz com que se compre menos, o que prejudica o Brasil, que vendia muito para a China etc.). Os números estão em muitos dos argumentos apresentados no debate sobre aquecimento global (quantidade de tal gás, aumento de temperatura, mudanças climáticas, período de tempo mais ou menos longo).

[1] A palavra “ideologia” tem a ver com ideias — não com ideias de esquerda, como comumente se pensa; em geral segue-se a tese que opõe ideologia e ciência, como se não houvesse nenhuma ideologia nas ciências e nada de ciência nas ideologias.

Mesmo um debate em que as teses são claramente ideológicas (sobre maioridade penal, por exemplo), os números têm um papel importante: quem está de um lado se vale deles para mostrar *quantos* menores cometem crimes; quem está de outro se vale de outros números para sustentar sua posição (por exemplo, qual o *percentual* de crimes cometidos por menores). É importante, no caso, dar-se conta de que os dois lados não usam os mesmos números.

Um bom exemplo, e recente, diz respeito à questão da dengue em São Paulo. O número de casos é maior em São Paulo do que em qualquer outro estado do Brasil. Este "fato" pode funcionar como argumento tanto para quem queira criticar os governantes (prefeitos e governador, eventualmente o governo federal) quanto para quem queira mostrar a relação entre seca (e o que decorre dela) e dengue – a seca foi mais intensa em São Paulo. A tese é que *o estado de São Paulo foi o mais atingido pela dengue*. O argumento ou a prova: <u>o maior número de casos</u>.

Mas houve outra maneira de fazer o cálculo (que implicava defesa dos governantes), que a mídia divulgou: *considerada a população de São Paulo, a média de casos por habitante não é a maior do país*. Logo, a epidemia é menor em São Paulo do que em outros estados ou do que se quer fazer crer. O argumento: <u>a média de atingidos pela dengue é menor em São Paulo do que em outros estados</u>. Ou seja: um argumento se baseia nos números absolutos, outro nos relativos.

Outra tese que surgiu, proposta por um especialista da área da saúde, é bastante "especializada". Segundo ele, o que explica o menor número de pessoas atingidas por dengue no Rio e o maior em São Paulo foi o que ocorreu em anos anteriores: como o número de casos fora maior no Rio que em São Paulo (ou menos em São Paulo do que no Rio) nos anos, há mais imunizados no Rio (e menos em São Paulo), o que explicaria os números deste ano... A tese: *houve mais casos em São Paulo do que no Rio*. O argumento: <u>há mais cariocas do que paulistas imunizados</u>. Há uma tese implícita (isto é, dada como sabida): *ter tido dengue torna o cidadão imune*.

Os argumentos qualitativos são explicações baseadas na crença de que tais argumentos são verdadeiros. Podem ser "verdades" propostas por pensadores e que se tornaram correntes (*O homem é o lobo do homem*) ou "verdades" surgidas de longa experiência "popular", como os provérbios, sejam eles sobre a natureza (Depois de chuva, nevoeiro, tens bom tempo marinheiro), sejam sobre questões sociais relevantes, como o valor do trabalho (Quem não trabalha não come; Deus ajuda quem cedo madruga), ou comportamentos morais (O ócio é a mãe de todos os vícios; Vício não castigado cresce ilimitado). Também funcionam assim da mesma maneira enunciados que tenham uma forma generalizante, como "quem ama não mata".

Um tipo particular de argumento (em geral de tipo ideológico) é o argumento de autoridade. A afirmação de um intelectual (literato, filósofo, líder político etc.) pode funcionar como argumento em defesa de uma tese. São da mesma natureza os argumentos religiosos: uma passagem da Bíblia ou do Alcorão pode funcionar como justificativa para certas teses (muita gente cita alguma passagem da Bíblia para justificar sua oposição à união civil de homossexuais, por exemplo). A rigor, é do mesmo tipo um argumento baseado na Constituição (se ela diz X, devemos adotar Y no caso em questão, isto é, condenar, absolver, considerar constitucional etc.).

No caso dos argumentos de natureza ideológica, outra observação é necessária: como as sociedades são em geral divididas, isto é, como em seu interior há grupos que adotam certas ideologias e grupos que adotam outras, deve-se levar em conta que certos argumentos só são considerados bons para quem acredita neles, ou os defende. Considere-se um caso mais ou menos recente e público: a questão das cotas nas universidades. Simplificando um pouco, pode-se dizer que há na sociedade duas posições, contra e a favor. Os contrários adotam como argumento principal o que chamam de mérito, que poderia ser traduzido assim: entra na universidade quem tiver a melhor nota (no Enem ou no vestibular, conforme o caso). Nesse argumento funciona um implícito: todos têm as mesmas oportunidades; que entrem os melhores. Mas os que são favoráveis às cotas contestam exatamente o implícito (não é verdade que todos têm as mesmas oportunidades). Assim, a tese do mérito é posta em questão. E outra é apresentada em seu lugar: a sociedade deve compensar (pelo menos em parte) os grupos que têm condições piores na competição.

O que acontece tipicamente nestes casos polêmicos é que os grupos dificilmente mudam de posição, talvez porque haja uma tese oculta, que não pode ser confessada (Se a universidade sempre foi o lugar da elite, por que deixaria de ser?).

Os temas polêmicos são os melhores para verificar como funciona a argumentação. No campo científico, quando há duas teorias em confronto, às vezes, os experimentos (ou os fatos) conseguem derrubar uma delas, mostrar que é falsa. Quando isso não ocorre, as polêmicas continuam, a não ser que um grupo desista.

A questão do aquecimento global é um exemplo: a maioria dos cientistas concorda que a ação do homem tem produzido efeitos negativos para o planeta (aquecimento, especialmente). Mas os céticos não acreditam nos argumentos dos defensores da tese dominante. Para eles, por um lado, só o tempo mostrará que estão certos (o planeta vai esfriar, e não aquecer ainda mais).

Outra maneira de se defenderem é atacando: afirmam que os argumentos dominantes não são confiáveis. Essa é, aliás, uma estratégia comum na argumentação, especialmente nas polêmicas: por um lado, apresentar seus argumentos; por outro, tentar enfraquecer, ou mesmo destruir, os dos outros.

Como os argumentos de autoridade têm algum peso, o ataque à autoridade do outro é frequentemente utilizado. Por exemplo: dizer que o adversário é imoral, que já foi condenado, que é despreparado, que não publicou muitos artigos. Acredita-se que enfraquecer o locutor é uma forma de enfraquecer seus argumentos.

Consideremos mais de perto outro exemplo complexo e polêmico, o debate sobre terceirização, que acaba de ser votado na Câmara dos Deputados. Como em todas as polêmicas, há pelo menos duas posições que se opõem. Em geral, também, cada uma dessas posições se sustenta em argumentos auxiliares, que visam a dar conta de questões específicas. No caso as duas posições são "contra/a favor" da terceirização.

O argumento básico de quem é contra é que essa lei torna (mais) precária a situação dos empregados. A tese é sustentada por um cálculo do salário que os terceirizados vão receber.

Um exemplo: se um patrão gasta R$ 2.000,00 mensais com um empregado e se considera que esse gasto é muito alto, pode contratar outro de uma empresa fornecedora de mão de obra. Ele quer gastar menos do que R$ 2.000,00 por mês. Por outro lado, a empresa que fornecerá o novo empregado também quer lucrar. Digamos que o patrão quer gastar no mínimo R$ 100,00 a menos e que o novo fornecedor do empregado quer ganhar pelo menos R$ 100,00 pelo contrato. O resultado é que o novo operário vai custar no máximo R$ 1.800,00, ou seja, a diferença de R$ 200,00 sai do salário do empregado (distribuído por diversos itens: contribuição menor para o Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, para o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS, gasto menor com suas férias e décimo terceiro salário etc.).

O argumento básico de quem é a favor da terceirização tem sido que a nova lei vai regularizar situações irregulares (em geral, não são mencionadas). Um argumento é que a lei vai aumentar o emprego, isto é, o número de novas vagas. Quem é contra diz que, se isto ocorrer, a razão é a diminuição do custo de cada empregado. Outro argumento repetido por quem defende a nova regra é que ela permitirá (obrigará?) maior especialização da mão de obra. É que a lei determina que cada empresa fornecedora de empregados terceirizados só poderá atuar em uma área – por exemplo, limpeza, mecânica, marcenaria, pintura etc. O argumento é que ela quererá especializar seus funcionários para competir com mais vantagens. Um argumento sempre repetido pelos defensores da nova regra é que não haverá nenhuma perda de direitos trabalhistas. A lei obrigará a empresa contratante a fazer as contribuições que a empresa fornecedora eventualmente não fizer. Quem é contra usa o argumento de que os custos serão menores.

Se se considerar também a questão do argumento de autoridade (quem diz o quê?), a divisão fica ainda mais clara. Os empresários estão de um lado (acompanhados de uma parcela dos políticos, seus representantes ideológicos). Os operários estão do outro lado (acompanhados de outro grupo de políticos, seus representantes ideológicos). Em resumo: em casos de fundo ideológico, como esse, não há “experimentos” que provem definitivamente que uma tese está certa ou errada.

BREVE CONCLUSÃO

Um bom texto argumentativo tem algumas características:

- apresenta uma tese bastante clara;
- apresenta argumentos diversos para sustentá-la: “objetivos” (quantitativos, “científicos”, ideológicos, “universais”);
- mostra efeitos benéficos da adoção da tese;
- mostra que a tese tem opositores; e
- tenta diminuir o valor dos argumentos contrários.

TEXTO E ARGUMENTAÇÃO

Vanda Maria da Silva Elias*

Usamos a língua na forma de textos e eles são repletos do modo como olhamos e interpretamos o mundo, das nossas crenças e descrenças, das nossas posições e opiniões.

Isso porque, como seres dotados de razão e de vontade, nós constantemente avaliamos, julgamos, criticamos, isto é, formamos juízos de valor. E, por meio do que dizemos (na fala ou na escrita), tentamos influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que o outro compartilhe de nossas opiniões. Por essa razão, *o ato de argumentar*, isto é, de *orientar o que se diz para determinadas conclusões*, constitui o ato linguístico fundamental.

Neste artigo, veremos que toda língua possui em seu bojo uma série de elementos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São os *operadores argumentativos*, objeto de nossa atenção na primeira parte deste estudo. Em seguida, nosso foco recai sobre os *articuladores textuais* e as funções que exercem no plano do encadeamento e da argumentação do texto. Por fim, o nosso olhar se volta para *expressões nominais referenciais* e a *orientação argumentativa* que imprimem ao texto.

1 OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Oswald Ducrot cunhou o termo "operadores argumentativos" para designar elementos que fazem parte do repertório da língua e têm por função orientar os enunciados que introduzem para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela *orientação*

* Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e é doutora em Língua Portuguesa pela mesma instituição.

argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a *argumentatividade* está inscrita na própria língua.

A teoria da argumentatividade na língua criada por Ducrot apresenta duas noções básicas: *classe argumentativa* e *escala argumentativa*.

A *classe argumentativa* designa o conjunto de elementos que apontam (orientam) para *uma mesma conclusão*.

EXEMPLO 1

A História é a bola da vez.

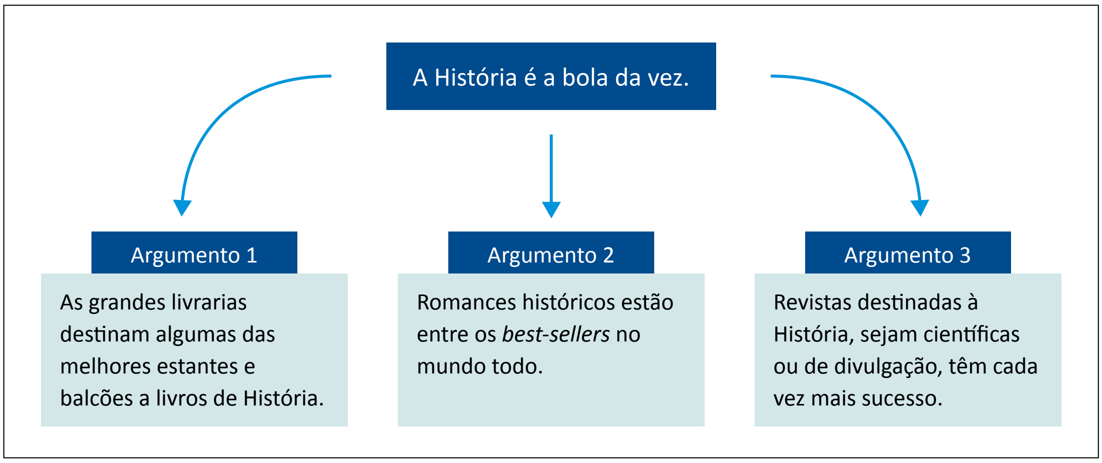
Por quê?

1. As grandes livrarias destinam algumas das melhores estantes e balcões a livros de História (Argumento 1).
2. Romances históricos estão entre os ***best-sellers*** no mundo todo (Argumento 2).
3. Revistas destinadas à História, sejam científicas ou de divulgação, têm cada vez mais sucesso (Argumento 3).[1]

No exemplo, todos os argumentos têm o mesmo valor para levar o interlocutor à conclusão desejada: *a História é mesmo a bola da vez*.

Representando graficamente esses argumentos que compõem uma classe argumentativa, temos:

EXEMPLO 2



1 Fonte: Pinsky, 2013, p. 22.

Mas pode acontecer de dois ou mais enunciados de uma classe argumentativa se apresentarem em gradação de força (crescente ou decrescente) no sentido de uma mesma conclusão. Nesse caso, temos uma *escala argumentativa*.

EXEMPLO 2

A roupa é um elemento que nos define.

Por quê?

Diz aos outros quem somos (argumento 1).

Diz aos outros o que queremos (argumento 2).

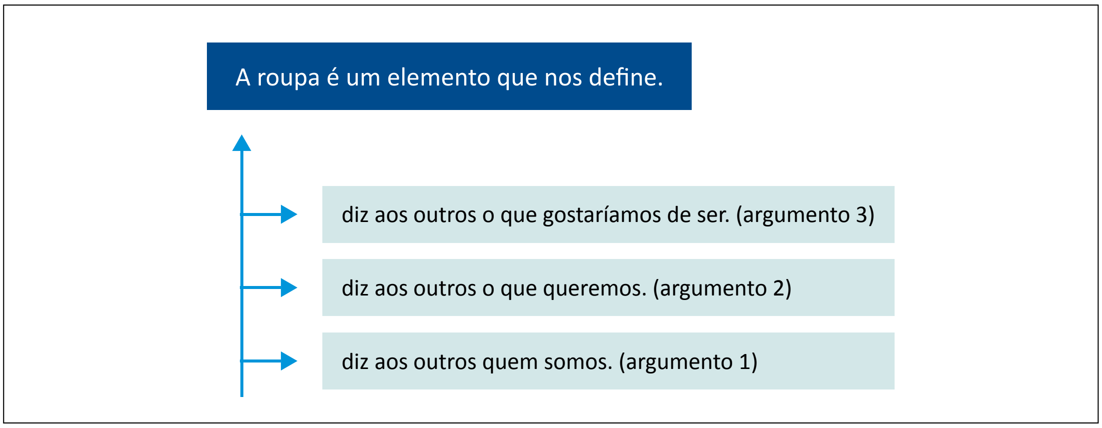
Diz aos outros o que gostaríamos de ser (argumento 3).

O enunciado poderia ter a seguinte forma:

A roupa é elemento que nos define. *Não apenas* diz aos outros quem somos, *como também* o que queremos e *até (mesmo, ainda)* o que gostaríamos de ser.

No exemplo, os três argumentos são orientados para a mesma conclusão, mas há uma gradação: do argumento mais fraco ao mais forte, na *escala argumentativa*. Esquematicamente, podemos representar a escala assim:

EXEMPLO 4



Existem vários tipos de *operadores argumentativos*. Passaremos a examinar alguns dos principais.

Operadores de adição

Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa: *e, também, não só... mas também, ainda; até, até mesmo, inclusive* (estes três últimos marcam o argumento mais forte de uma escala).

EXEMPLO 5

> "Nunca confie em um computador que você não pode jogar pela janela", disse Steve Wozniak, cofundador da Apple, talvez logo após um momento de fúria com uma máquina. Mas o ditado, que possui tom anedótico, ganha ares sinistros quando é a máquina que tem capacidade de jogar o humano pela janela.
>
> É essa possibilidade que Nick Bostrom, filósofo e professor da Universidade de Oxford, explora no livro *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies (Superinteligência: Caminhos, Perigos, Estratégias*, ainda sem edição em português), lançado em setembro do ano passado.
>
> Na obra, o estudioso sueco argumenta que é questão de tempo até que nós, humanos, criemos computadores que superem nosso intelecto.
>
> Em um período de décadas, portanto, algumas máquinas terão capacidade intelectual superior à de humanos como Isaac Newton, Charles Darwin e Sigmund Freud. O desafio passa a ser *não só* controlar como surge essa superinteligência, *mas também* os caminhos pelos quais se desenvolve.
>
> (ARAGÃO, 2015)

Quando a escala é orientada para a *negação*, usamos operadores como "nem", "nem mesmo".

EXEMPLO 6

> Há um conflito e as partes não se reconhecem *nem* pedem mediação. Em lugar de reconhecer desigualdades de distribuição de renda e lidar com isso, se constrói o muro. A mensagem é: aqui não entra. Isso contribui para o ressentimento social e para o aumento do ódio, mal-estar.
>
> (DUNKER, 2015)

Há, ainda, o operador "aliás", que acrescenta um argumento decisivo de maneira sub-reptícia, como se não fosse necessário, para "dar o golpe final", nos ensina Koch (1987, 1989, 1992).

EXEMPLO 7

> Leida, onde Rembrandt nasceu, tem moinhos, museus e campo de tulipas.
>
> Uma Amsterdã tamanho P. E universitária. Nem o frio de 3° C inibe os estudantes da Universidade de Leida, a mais antiga do país, de 1575, de circularem de bicicleta.
>
> *Aliás*, no centro de Leida, a 40 km da capital holandesa, há mais *bikes* do que carros, que ficam estacionados na calçada devido à falta de espaço – o pedestre deve caminhar pelo meio da rua.
>
> (ALCANTARA; SILVA, 2015)

Operadores de oposição ou contrajunção

Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas, porém, contudo, todavia, não obstante, no entanto, embora, apesar de, ainda que, posto que etc.*

EXEMPLO 8

> Máquinas e homens falham eventualmente, por mais preparados que sejam. Contra falhas humanas, há pouco que as máquinas possam fazer, *mas* é desejável que se permita ao ser humano tentar corrigir as falhas eventuais das máquinas.
>
> (ROSSI, 2015)

EXEMPLO 9

> *Embora* representante tardio do teatro medieval, Gil Vicente, pai do palco português, está entre os melhores do período. Dele é obrigatório percorrer *O auto da barca do inferno, A farsa de Inês Pereira* e *O auto da fama*.
>
> (GUZIK, 2005)

Vale ressaltar, com base em Koch (1987, 1989, 1992, 2014), que os operadores pertencentes ao grupo do “mas” e do “embora” funcionam de modo semelhante do ponto de vista semântico, mas de forma diferente do ponto de vista da estratégia argumentativa. Isso porque, enquanto o uso do “mas” é marcado pela *estratégia do suspense*, pois primeiro faz o interlocutor pensar numa dada conclusão para depois apresentar o argumento que levará a uma conclusão contrária, o uso do “embora” é marcado pela *estratégia de antecipação*, visto que anuncia de antemão que o argumento introduzido pelo “embora” vai ser anulado, não tem peso, não vale.

Operadores de conclusão

EXEMPLO 10

Torturar um corpo é bem menos eficiente do que moldar uma mente. É *por isso* que a comunicação é uma potência. O pensamento coletivo (que não é a soma dos pensamentos individuais em interação, mas sim um pensamento que absorve e difunde tudo no conjunto da sociedade) elabora-se dentro do campo da comunicação. Pois é justamente deste campo específico que vêm as imagens, as informações, as opiniões; além disso, é também por meio de mecanismos comunicacionais que a experiência se difunde e se transmite em nível coletivo.

(CASTELLS, 2011)

Operadores de explicação

Introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *logo, portanto, por isso, por conseguinte, em decorrência* etc.

EXEMPLO 11

Papo sobre o óbvio

Um troço que me deixa surpreso é descobrir que uma menininha, de uns poucos anos, fala. Você pode retrucar – e daí? Gato mia antes de apreender a andar. É verdade, mas miar é uma coisa e falar é outra. Não me diga que o nosso falar equivale ao miado do gato, *pois* esse é um argumento que não aceito, uma que falar, diferente de miar, implica raciocinar, e foi isso que subitamente me surpreendeu: a menina fala, pensa...

(GULLAR, 2014a)

A *anteposição* do enunciado que contém o operador aumenta o seu poder argumentativo, como podemos notar no exemplo:

EXEMPLO 12

Como a geografia é uma área de estudo ampla, ela foi dividida em geografia física e humana, embora os profissionais ressaltem que o objetivo dessa ciência é integrar os dois aspectos.

(VÁRIOS AUTORES, 2007)

Operadores de comparação

Estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma determinada conclusão: *mais que, menos que, tanto... quanto, tanto... como* etc.

EXEMPLO 13

> Vou tentar ser mais claro: depois que o pintor deixou de imitar a natureza para criar a partir da tela vazia e dos elementos gráfico-pictóricos, entendeu que fazer o quadro é que importava e, para isso, *tanto* podia valer-se de cores e linhas, de uma figura inventada, *quanto* de outros elementos como papel colado, barbante, areia ou o que fosse. Realizar o quadro (a obra) não se limita a pintá-lo, mas fazê-lo. É nisso que Maria Tomaselli se aproxima dos cubistas: ela também "faz" o seu quadro; não apenas o pinta.
>
> (GULLAR, 2014b)

Operadores de alternância

Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: *ou, ou então, quer... quer, seja... seja* etc.

EXEMPLO 14

> *Seja* para os amantes da adrenalina, *seja* para os aficionados por parques *ou* para quem prefere se aventurar na pesca, a Flórida é o destino certo para te conquistar.
>
> (Informe publicitário. ***Folha de S. Paulo***, 26 mar. 2015)

2 ARTICULADORES TEXTUAIS

Também chamados de *operadores de discurso* ou *marcadores discursivos,* os *articuladores textuais* são marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de diferentes níveis: períodos, parágrafos, sequências textuais ou partes inteiras do texto, segundo os estudos de Koch (1987, 1989, 1992, 2014). Esses elementos podem, portanto, assumir várias funções. Veremos algumas delas a seguir.

Articular dois atos de fala em que o segundo toma o primeiro como tema com o fim de justificá-lo ou explicá-lo; contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos; generalizar, especificar, concluir a partir dele; comprovar-lhe a veracidade; convocar o interlocutor à concordância etc.

Assim sendo, são responsáveis pela *orientação argumentativa* dos enunciados que introduzem, como notamos nos exemplos a seguir.

EXEMPLO 15

Sabe quando duas pessoas estão brigando e aparece alguém no meio para apartar a confusão, pedindo para elas pararem de se agredir e tentando fazer que voltem a ser amigas? *Ou* quando duas pessoas que falam línguas diferentes não conseguem se entender e, mais uma vez, é preciso que alguém resolva a situação, conversando com cada uma delas em seus próprios idiomas? Pois é mais ou menos isso que faz um diplomata, só que não entre pessoas, mas entre países.

(VÁRIOS AUTORES, 2007)

No exemplo, "ou" é um operador de disjunção argumentativa, que tem um efeito de provocação, de convocação à concordância. Não se trata, portanto, de um "ou" operador (de tipo lógico) de disjunção, exclusiva ou inclusiva, como aparece no poema a seguir.

EXEMPLO 16

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,

ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,

ou se põe o anel e não se calça a luva!

(MEIRELES, 1990)

Há articuladores que apontam para provocação de assentimento, concordância com a conclusão apresentada, como é o caso de ***afinal***.

EXEMPLO 17

Aos sinólogos juntaram-se linguistas e especialistas em *fengshui* para discutir que animal representa o ano no zodíaco chinês.

Afinal, o Ano-Novo chinês, que começa na quinta (19), é o ano da cabra, da ovelha, ou do carneiro? A confusão ocorre porque o caractere chinês para o oitavo dos 12 signos do horóscopo chinês é "yang", que pode se referir aos animais citados e a outros, como a gazela.

(NINIO, 2015)

Para indicar explicação ou justificativa, podemos recorrer ao articulador *ou seja*.

EXEMPLO 18

> Antes, é preciso esclarecer como a questão do gênero é tratada neste livro. Quando falamos em gênero, estamos falando da construção cultural do que é percebido e pensado como diferença sexual, *ou seja*, das maneiras como as sociedades entendem, por exemplo, o que é "ser homem" e "ser mulher", e o que é "masculino" e "feminino". Assim, podemos tratar essas noções como conceitos históricos.
>
> (BASSANEZI PINSKY, 2014).

Para sinalizar convite à aceitação da decorrência apresentada, pode ser usado o articulador *daí que.*

EXEMPLO 19

> Quando cheguei aos Estados Unidos ano passado [...], meus amigos, colegas da universidade, estavam todos 50 por cento mais pobres. Os seus fundos de pensões estavam investidos na bolsa, a bolsa tinha caído. Ou seja, a pensão passou a ser um fator de risco. Ora, não podemos tolerar, em países onde as desigualdades sociais são tão graves, que os sistemas de pensões passem a ser mais um fator de risco para os cidadãos. *Daí que* continuo a defender o sistema público.
>
> (O MUNDO..., 2003)

Organizar o texto em uma sucessão de fragmentos complementares que orientam a sua interpretação

Na lista de marcadores com essa função, Maingueneau (1996) apresenta: *primeiro (amente) / depois / em seguida / enfim, por um lado / por outro lado, às vezes / outras vezes, em primeiro lugar / em segundo lugar, por último etc.*

Esses marcadores assinalam etapas de construção do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), revelando o modo como o texto foi organizado estruturalmente, de acordo com Jubran (2006).

(continua)

(conclusão)

EXEMPLO 20

Treinamento de cão-guia pode levar 3 anos e custar R$60 mil no Brasil

A maior parte dos cães-guia e cães de assistência em atuação no país, de acordo com as organizações mais atuantes de pessoas com deficiência, vem de escolas de adestramento dos EUA e da Europa.

Ainda são poucas as iniciativas nacionais.

Para começar a sair nas ruas como ajudante, o cão passa por rigoroso processo de seleção no nascimento. *Depois*, é treinado por até três anos.

Os filhotes selecionados ficam com famílias socializadoras, que são responsáveis por mostrar aos cães a maior diversidade possível de ambientes, situações e pessoas.

Depois, voltam às escolas para receber o adestramento, que envolve capacitações diversas.

Por último, os cães passam pelo processo de aproximação com os futuros donos, que vão aprender a comandá-los.

Apesar de os cachorros, por tradição, serem doados, todo o processo de treinamento pode custar, em média, até R$ 60 mil.

Labradores e goldens são os assistentes mais comuns, mas outras raças também podem ser treinadas.

EXEMPLO 21

"A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores", ensinam Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias no livro *Ler e compreender, os sentidos do texto*. De fato, quanto mais rico e pleno de referências for o universo cultural do leitor, mais rica poderá ser sua leitura. *Por outro lado* cabe ao autor conhecer o leitor, o interlocutor, se de fato deseja estabelecer um diálogo frutífero e não um monólogo estéril.

(PINSKY, 2010)

"Amarrar" porções textuais

Marcadores continuadores como *aí, daí, então, agora, aí então* podem ser bastante frequentes também em textos escritos, especialmente quando se deseja dar uma feição semelhante à da fala.

EXEMPLO 22

A história real, de tão delirante, é daquelas de bater o olho e decretar que daria filme. Mas, do ponto de vista de roteiro, tem um problema grave: o final chocho. A saída do país foi fácil. Ninguém no aeroporto deu muita bola para os gringos. Embarcaram tranquilos.

Agora, tente se imaginar no lugar do roteirista de "Argo". Ele lê o texto da "Wired" e pensa: OK, história saborosa, mas só até certo ponto. Como imprimir ritmo e suspense à parte final?

Aí entra, a meu ver, a grande sacada do filme. A reportagem cita de passagem a convocação, pelos invasores da embaixada, de crianças tapeceiras. Acostumadas a lidar com fios que, unidos, fazem surgir os desenhos complexos da tapeçaria persa, foram chamadas para tentar reconstruir documentos que os americanos, às pressas, tinham picotado no começo da confusão.

(PEREIRA JUNIOR, 2013)

Encenar a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado

EXEMPLO 23

Quantas línguas existem no mundo? Essa é uma boa pergunta, mas *lamentavelmente* não há para ela uma resposta precisa. Estima-se que haja entre seis e sete mil línguas. Mas esse é só um número aproximado por dois motivos. Primeiro porque existem muitas línguas ainda não catalogadas na África, na Ásia e na América do Sul. Em segundo lugar, não é fácil identificar uma língua, porque as línguas não são homogêneas, usadas por todos os seus falantes da mesma maneira. Pelo contrário, elas comportam muita variação.

(BORTONI-RICARDO, 2014)

EXEMPLO 24

Há alguns anos, numa instância preliminar, o Iphan atendeu ao então Super-Eike Batista e aprovou a construção de um centro de convenções na Marina da Glória. O projeto era amparado pelo prefeito Eduardo Paes. *Felizmente*, os santos que defendem o Rio fizeram com que Eike e seu mafuá fossem à lona e com que caducasse a licença para o restaurante da fortaleza.

Do jeito que estão as coisas, o monstrengo parece ter sido arquivado, mas não custa ao Exército anunciar que, em nome de José Bonifácio, Olavo Bilac e Lott, não desfigurará a entrada da barra.

(GASPARI, 2015)

Explicitar o âmbito dentro do qual o conteúdo do enunciado deve ser verificado (= estou falando do ponto de vista x)

EXEMPLO 25

> *Em termos fisiológicos*, aprendizagem significa que nosso cérebro fez algum exercício – digeriu informação, relacionou conceitos e memórias de maneiras novas – e por meio disso nossas células nervosas foram alteradas.
>
> (KHAN, 2013)

EXEMPLO 26

> *Do ponto de vista científico*, os sonhos são um recurso adotado pelo organismo para deixar o cérebro ativo durante as horas de sono, período em que alguns dos acontecimentos do dia são arquivados nas prateleiras de uma gigantesca biblioteca cerebral, que seria a memória como um todo.
>
> (TURBINE, 2015)

Indicar como o enunciador se representa perante o interlocutor (como sendo franco, honesto, sincero)

EXEMPLO 27

> Mas é possível ensinar originalidade? *Com franqueza*, duvido. Todavia, ao mesmo tempo confio totalmente que mais criatividade emergiria da minha escola imaginária do futuro próximo. Meus motivos para acreditar nisso não são misteriosos. Mais criatividade emergiria porque teria permissão de emergir e porque haveria tempo para isso.
>
> (KHAN, 2013)

EXEMPLO 28

> *Na verdade*, quase todo projeto de redação começa com um plano que visa produzir um documento de formato específico, geralmente moldado pela experiência de gerações de escritores, que adotam certos formatos não só para agradar os editores ou supervisores, mas para se pouparem do trabalho de inventar um novo formato para cada projeto e, tão importante quanto isso, para ajudar os leitores a identificarem seus objetivos.
>
> (BOOTH, 2005)

Indicar o estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores

Por exemplo, *em síntese*, *em suma*, *resumindo*, *em acréscimo a*, *em oposição a*, *para terminar* etc.

EXEMPLO 29

A única opção realista seria nos instalarmos em nossa vizinha, a Lua. Mas, mesmo ali, os problemas para o estabelecimento de uma colônia humana parecem insolúveis a curto prazo.

Para começar, a construção de uma pequena cidade espacial exigiria dezenas de milhares de lançamentos para levar até lá o material necessário.

Na década de 1980, a Nasa calculou quanto custaria construir uma simples estação espacial permanente na Lua.

Resumindo: não podemos usar nosso satélite como refúgio no próximo ano, nem tampouco na próxima década. Isso nos deixa com apenas um mundo habitável ao nosso alcance: a Terra.

(DESPEYROUX, 2011).

EXEMPLO 30

A onda mais recente para novas empresas de internet é apostar nos desconhecidos. Depois de quase uma década buscando formas de capturar laços sociais já existentes (*vide* a hegemonia do Facebook), a nova fronteira do momento é usar a rede para colocar em contato pessoas que não se conhecem, com fins diversos. *Em suma*, os "desconhecidos" se tornaram a bola da vez.

(LEMOS, 2015)

Introduzir o tópico

Esta função é frequentemente marcada por articuladores do tipo: ***quanto a***, ***em relação a***, ***no que diz respeito a***, ***a respeito de***, ***no que tange a***, ***no que concerne a***, ***com referência a***, ***relativamente a*** etc.

EXEMPLO 31

Conforme diz Umberto Eco, "uma Europa de poliglotas não é uma Europa de pessoas que falam fluentemente numerosas línguas, mas sim, no melhor dos casos, de pessoas que podem se encontrar, falando cada uma a sua própria língua, e entendendo a do seu interlocutor, ainda que sem ser capaz de falar esta última fluentemente".

A esse respeito, o Conselho da Europa elaborou ferramentas preciosas, entre as quais o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que propõe uma escala de seis níveis e reconhece como perfeitamente legítima a possibilidade de um aluno possuir níveis de competência muito diferentes nas capacidades de compreensão ou de expressão numa mesma língua.

(CASSEN, 2015)

3 EXPRESSÕES REFERENCIAIS E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA

Na absoluta maioria dos casos, formas referenciais encerram valor persuasivo, isto é, têm o poder de orientar o interlocutor no sentido de determinadas conclusões. Portanto, a referenciação por meio de formas nominais é um dos mais importantes recursos argumentativos que a língua nos oferece.

Assim, a orientação argumentativa que pode ser realizada apenas por meio do nome-núcleo ou pelo acréscimo de modificadores avaliativos (positivos ou negativos) evidencia a relação íntima entre formas nominais referenciais e argumentação. Isso porque o emprego de uma forma nominal implica sempre uma escolha de características ou traços do referente que possibilita ao interlocutor construir do referente uma determinada imagem, vê-lo sob um determinado prisma, o que permite a esse interlocutor extrair do texto informações importantes sobre opiniões, crenças e atitudes do seu produtor, de modo a auxiliá-lo na construção do sentido.

EXEMPLO 32

Hoje, 26 de março de 2015, o rei Ricardo 3º, da Inglaterra, voltará a ser sepultado em uma cerimônia na catedral de Leicester, 529 anos depois de sua morte na batalha de Bosworth Field, nas cercanias da cidade, em 1485. Ricardo 3º foi o último dos reis medievais ingleses. Reinou de 1483 a 1485. Sua morte marcou o fim das "Guerras das Rosas", entre a casa de Lancaster (representada por uma rosa vermelha) e a casa de York (representada por uma rosa branca).

[...]

Até a rainha Elizabeth escreveu um tributo a Ricardo 3º. Ele já não é considerado como "*o venenoso sapo de costas encurvadas*" que Shakespeare famosamente descreve em sua peça. Isso agora é encarado como manobra de propaganda dos Tudors. E tampouco é visto como *o verdugo dos dois jovens príncipes encarcerados na Torre de Londres*. E não é mais considerado como *rei que tentou fugir do campo de batalha oferecendo "meu reino por um cavalo"*.

Mas a história está nos olhos de quem a vê.

(MAXWELL, 2015)

No texto, observamos que, no processo referencial, o rei Ricardo 3º, da Inglaterra foi recategorizado de variadas formas na linha da história: *i*) "o venenoso sapo de costas encurvadas"; *ii*) "o verdugo dos dois jovens príncipes encarcerados na Torre de Londres"; *iii*) "o rei que tentou fugir do campo de batalha oferecendo 'meu reino por um cavalo'".

Essas formas nominais, no contexto de uso, imprimem uma orientação argumentativa de depreciação à figura do rei. Como podemos notar, é uma pequena demonstração de que o referente se constrói discursivamente e de que nessa construção muito existe de nossa forma de compreender e avaliar as pessoas e seus feitos, o mundo e o que nele acontece, a história, enfim.

Ainda em se tratando de remissão textual, fato bastante comum é o uso de uma forma nominal para resumir porções textuais e transformar essa porção em um referente. O referente que resulta desse encapsulamento é denominado de rótulo, defende Francis (2003).

O rótulo é um importante sinalizador da orientação argumentativa que o produtor imprime ao texto, como podemos observar no exemplo.

EXEMPLO 33

Viva a banana!

Daniel Alves, o lateral direito brasileiro que joga pelo Barcelona FC, causou um terremoto no domingo passado (27/4) ao pegar, descascar e comer uma banana jogada nele como insulto racista durante um jogo do campeonato espanhol no estádio El Madrigal, contra o Villarreal, na cidade espanhola homônima. Logo depois *desse episódio lamentável*, o Barcelona virou o jogo aos 37 minutos do segundo tempo, quando o atacante argentino Lionel Messi marcou o gol que deu a vitória por 3 a 2 à equipe catalã. Foi *o resultado perfeito*.

(MAXWELL, 2014)

A expressão nominal "esse episódio lamentável" sumariza e rotula o segmento textual que vem antes dele:

Daniel Alves, o lateral direito brasileiro que joga pelo Barcelona FC, causou um terremoto no domingo passado (27/4) ao pegar, descascar e comer uma banana jogada nele como insulto racista durante um jogo do campeonato espanhol no estádio El Madrigal, contra o Villarreal, na cidade espanhola homônima.

O rótulo indica uma avaliação negativa do episódio (marcada pelo uso do modificador "lamentável") por parte de quem produz o texto. Assim também funciona a expressão nominal "o resultado perfeito", só que, agora, esse rótulo indica uma avaliação positiva (marcada pelo modificador "perfeito") do que foi descrito no segmento textual:

O Barcelona virou o jogo aos 37 minutos do segundo tempo, quando o atacante argentino Lionel Messi marcou o gol que deu a vitória por 3 a 2 à equipe catalã.

Resumindo o que foi apresentado nesta unidade, vimos que argumentar é uma atividade que exige, entre outros, conhecimento e uso de recursos da língua, como os que foram estudados nesta unidade.

Operadores argumentativos	**Articuladores textuais e funções na organização e argumentação do texto**	**Expressões referenciais e orientação argumentativa**
de adição (e, não só ... mas também etc.) de oposição ou contrajunção (mas, todavia, no entanto, apesar de, embora etc.) de conclusão (logo, portanto etc.) de explicação (porque, pois, já que etc.) de comparação (mais que, tanto como etc.) de alternância (ou, seja...seja, etc.)	articular dois atos de fala em que o segundo toma o primeiro como rema para justificar, contrapor ou adicionar argumentos etc. (aliás, ou seja, afinal, daí que etc.) organizar o texto em sucessão de fragmentos complementares que orientam a interpretação textual (primeiro, depois etc.) amarrar porções textuais (aí, agora, então etc.) encenar a atitude psicológica do enunciador perante os eventos de que fala o enunciado (felizmente, lamentavelmente etc.) explicitar o âmbito dentro do qual o conteúdo enunciado deve ser verificado (do ponto de vista x) indicar como o enunciador se representa perante o interlocutor (francamente, sinceramente etc.) indicar o estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores (em resumo, para terminar etc.) introduzir o tópico (em relação a, quanto a etc.)	expressões nominais com função de categorizar e recategorizar referentes, bem como orientar argumentativamente. expressões nominais com função de sumarizar e rotular segmentos textuais, bem como orientar argumentativamente.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA E SILVA, L. Leida, onde Rembrandt nasceu, tem moinhos, museus e campo de tulipas. *Folha de S. Paulo*, 19 fev. 2015. Turismo, F5.

ARAGÃO, A. Exterminadores do futuro. *Folha de S. Paulo*, 6 jan. 2015. TEC, B6.

BASSANEZI PINSKY, C. *Mulheres dos anos dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. *A arte da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTELLS, M. A mídia de massas individual. *Le Monde Diplomatique Brasil*, ed. 1, jan. 2011. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/edicoes_especiais>. Acesso em: 25 mar. 2015.

CASSEN, B. Sempre dá para se entender. *Le Monde Diplomatique Brasil*, ed. 2, abr. 2011. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/edicoes_especiais>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CASTILHO, A. T. de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

DUCROT, O. *O dizer e o dito.* Campinas: Pontes, 1987.

______. *Princípios de semântica linguística*: dizer e não dizer. São Paulo: Cultrix, 1972.

DESPEYROUX, D.; MIRALLES, F. *Sem medo de pensar*: breve passeio pela história das ideias. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DUNKER, C. ‘Lógica de condomínio’ traz cisão ao país, diz professor. *Folha de S. Paulo*, 21 mar. 2015. Ilustrada, E6.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

GASPARI, É. Salvem a fortaleza da laje. *Folha de S. Paulo*, 29 mar. 2015. Poder, A10.

GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação*: um estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes, 1987.

GULLAR, F. Papo sobre o óbvio. *Folha de S. Paulo*, 18 maio 2014a, Ilustrada, E10.

______. Pintar, sonhar com as mãos. *Folha de S. Paulo*, 4 maio 2014b. Ilustrada, E10.

GUZIK, A. Teatro. In: PINSKY, J. (Org.). *Cultura e elegância*. São Paulo: Contexto, 2005.

JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português falado no Brasil*. Campinas: Editora Unicamp, 2006. v. 1.

KHAN, S. *Um mundo, uma escola*: a educação reinventada. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual.* São Paulo: Contexto, 1989.

______. *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Contexto, 1992.

______. *Argumentação e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

______. *As tramas do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

______. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

______. *Escrever e argumentar*: quais as estratégias? São Paulo: Contexto (no prelo).

______. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LEMOS, R. Peça ajuda aos desconhecidos. *Folha de S. Paulo*, 20 jan. 2015. TEC, B9.

MAINGUENEAU, D. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

______. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MAXWELL, K. Ricardo 3º. *Folha de S. Paulo*, 26 mar. 2015. Opinião, A2.

______. Viva a banana! *Folha de S. Paulo*, 1º mai. 2014. Opinião, A2.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

NINIO, M. Chineses divergem sobre qual animal será símbolo de seu Ano-Novo. *Folha de S. Paulo*, 17 fev. 2015. Mundo, A9.

O MUNDO resiste. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos. *Caros Amigos*, n. 78, set. 2003.

PEREIRA JUNIOR, Á. Os tapeceiros de “Argo”. *Folha de S. Paulo*, 2 mar. 2013. Ilustrada, E14.

PINSKY, J. Ensinar a ler. *Correio Braziliense*, 14 fev. 2010.

______. *Por que gostamos de História*. São Paulo: Contexto, 2013.

ROSSI, C. De homens e de máquinas. *Folha de S. Paulo*, 26 mar. 2015. Mundo, A17.

TREINAMENTO de cão-guia pode levar 3 anos e custar R$ 60 mil no Brasil. *Folha de S. Paulo*, 27 mar. 2015. Cotidiano, C4.

TURBINE sua memória. *Revista Ler & Saber Mais.* São Paulo: Editora Alto Astral, ano 1, n. 1, 2015.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VÁRIOS AUTORES. *O que você vai ser quando crescer?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

A ARGUMENTAÇÃO PERSUASIVA

Mônica Magalhães Cavalcante*

Na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a capacidade de desenvolver um texto bem argumentado é avaliada a partir de dois aspectos *estreitamente relacionados*: um composicional (estrutural), cobrado na Competência II da Matriz de Referência para Redação; outro configuracional (pragmático-retórico), cobrado na Competência III. Em ambos os aspectos da argumentação, o texto, evidentemente, precisa ter coerência. Todo texto só terá bom desenvolvimento argumentativo se for coerente, porém o inverso não se verifica em todos os casos, pois, para que se elabore um texto coerente e coeso, nem sempre se tem de recorrer a um dos aspectos da argumentatividade: sua estrutura composicional.

Comecemos por alguns esclarecimentos importantes. Estamos lidando com uma noção de coerência em sentido amplo, e não apenas restrita às conexões internas, abstraídas das relações semânticas na materialidade do texto. Em sentido lato, a coerência é um princípio de interpretabilidade e supõe relações sociodiscursivas de produção e de uso, ultrapassando os significados das formas da língua e de suas ligações lógico-semânticas (do léxico, das construções frasais, dos segmentos cotextuais). A coerência tem, pois, um duplo funcionamento: é uma totalidade na qual todos os elementos formais e funcionais atuam num sistema de relações interdependentes para constituírem uma unidade pragmática de comunicação; e constitui ainda, ou principalmente, uma relação contextual com a situação em que o texto foi produzido. Não cabe à Competência III avaliar a coerência, embora dela não possa prescindir.

Segundo a terceira Competência da Matriz de Referência para Redação, o participante deverá ser capaz de "selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista". Isso significa dizer que qualquer investimento

---

* Professora da Universidade Federal do Ceará e pós-doutora em Linguística Textual pela Universidade Estadual de Campinas.

do participante na seleção e na organização das ideias deve estar direcionado para uma opinião central que será defendida. Essa opinião central é a própria tese. É exatamente a análise desses recursos mobilizados para argumentar em favor de uma tese que interessa a quem vai avaliar a Competência III.

Assim sendo, enquanto parte da Competência II envolve a análise do aspecto composicional do texto argumentativo, a III envolve todas as estratégias usadas pelo participante com a finalidade de persuadir o leitor. Persuadir é tentar induzir o interlocutor para um dado posicionamento, buscando engajá-lo em determinado ponto de vista sobre o mundo. Só se pode afirmar que "todo texto é argumentativo" dentro dessa acepção de *argumentação* como persuasão, pois, com efeito, toda ação comunicativa visa atingir o interlocutor, a fim de persuadi-lo de algum modo.

Por outro lado, dentro da acepção de *argumentação* como estrutura composicional, nem todo texto é argumentativo, pois, para que o fosse, deveria privilegiar a estrutura constitutiva do raciocínio, aquela em que se constroem argumentos com o objetivo de provar para o interlocutor uma certa tese ou opinião central. O texto cobrado na prova de redação do Enem deve apresentar, obrigatoriamente, tal estrutura, ou seja, deve ser um texto argumentativo-opinativo.

Examinar se a redação se enquadra em um desenvolvimento composicional argumentativo é observar, dentro da Competência II, se a seguinte estrutura de raciocínio está presente, mas não necessariamente nesta ordem, nem necessariamente com todas estas fases:

- tese inicial;
- dados (argumentos);
- garantia (conhecimentos implícitos que apoiam e complementam os argumentos);
- inferências (ligações implícitas que permitem relacionar os dados à conclusão);
- conclusão nova tese (ponto de vista central).

Se o conjunto dessas fases é considerado como critério fundamental para, na Competência II, classificar um texto como "dissertativo-argumentativo", o que deve estar contemplado na III? O investimento retórico. Compete ao corretor julgar se o participante foi eficiente na argumentação persuasiva e, para isso, deve ponderar sobre o caminho argumentativo escolhido na redação. Analisará, então, se o produtor do texto formulou os argumentos organizando-os por ideias que se associam ou que se dissociam. Deverá observar se ele se valeu de técnicas argumentativas para tornar mais persuasivas as informações e opiniões acrescidas. Para transformar essas informações e opiniões em dados ou argumentos, o participante pode se valer de definições, de comparações, de técnicas de inclusão de partes num todo, de cálculos de probabilidade, de exemplos, ilustrações e analogias, entre outros expedientes retóricos. Na verdade, não há fórmulas prontas para transformar informações e opiniões em argumentos convincentes para a tese central.

Por isso, o primeiro desafio do corretor ao avaliar a redação de acordo com a Competência III é buscar qual é a tese central, ou conclusão nova tese, ou ponto de vista principal do texto. A opinião central defendida pelo participante pode não ser explicitada logo no início do texto. Muito frequentemente, o texto opinativo principia com declarações generalizantes, por isso está prevista, na composição argumentativa, a fase da "tese inicial". A tese inicial consiste num comentário geral, que tem o propósito, muitas vezes, de apenas introduzir o tópico central do texto. Dificilmente, revela o ponto de vista final que será sustentado, mas pode ser que coincida. Ela vai progredindo e se definindo aos poucos.

Não se pode confundir o tópico principal do texto com a tese. O tópico é o tema em torno do qual a redação há de se desenvolver; no Enem, ele é previamente definido, e é exigido pelo exame que o participante se atenha a ele, sob pena de ter a redação anulada por fuga ao tema. Já a tese, ou ponto de vista central, é de cada um, assim como é de cada um a escolha dos dados que darão forramento a essa opinião, que deve ser defendida com eficácia.

Assim, se o tema da redação for *A imigração para o Brasil no século XXI*, todos os subtópicos devem convergir para esse tópico principal, de modo a dar-lhe centração. Mas atender a essa condição não basta para se emitir uma opinião sobre o tema. Um exemplo de tese poderia ser "O Brasil deveria dispor de políticas públicas de acompanhamento aos imigrantes", ou "O aumento do número de imigrantes tem sido maior que a capacidade do país de implantar políticas de controle e fiscalização".

Qualquer que seja a conclusão nova tese, ou ponto de vista central, devem ser acrescentados dados, argumentos, como informações estatísticas, exemplos, ilustrações, definições, relações de inclusão ou de divisão em partes, comparações, argumentos de autoridade, relações de causa-consequência, entre outros meios de convencer o leitor de que a opinião sustentada na redação é pertinente. É para esse ponto que deve voltar-se a atenção do corretor que está pontuando a Competência III.

Se o participante emitir, por exemplo, a opinião de que "A imigração para o Brasil é praticamente motivada pelo que a mídia apresenta sobre o potencial econômico do país, por isso as pessoas de outros países acreditam que aqui poderão atingir estabilidade financeira e melhores condições de vida", ele terá de comprovar, por diferentes argumentos, que tem razão no que diz. Pode apresentar um dado numérico que homologue a afirmação de que a quantidade de imigrantes no Brasil está aumentando a cada ano e pode acrescentar que cerca de 1,5 milhão de pessoas já têm sua condição de imigrante regularizada no país. Pode exemplificar com os dados sobre a imigração de haitianos e bolivianos, espanhóis, franceses e norte-americanos. Pode ilustrar com a narrativa de uma historieta que demonstre como os imigrantes são atraídos para o Brasil. Ou pode citar comentários de pessoas do Conselho Nacional de Imigração, ou do Ministério da Justiça, ou de qualquer autoridade cuja opinião possa ser suficientemente respeitada para dar credibilidade ao que o participante está

querendo mostrar. Quanto mais criativo for o participante na seleção e no modo de organização dos dados, e quanto mais original ele for na escolha estilística de como explicitar e implicitar os argumentos, mais o texto ganhará traços autorais, peculiares ao modo de dizer de cada um.

Não importam quais sejam os dados, ou argumentos, eles certamente se apoiam em conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e interacionais, bem como em convenções sociais, que vão ancorar os raciocínios que estiverem sendo elaborados. São eles que dão garantia ou suporte às inferências a serem feitas a partir do que vem sendo dito explicitamente. Essa passagem dos argumentos à conclusão se dá por regras de inferência, em diferentes níveis de implicitude.

Vale lembrar que, toda vez que um ponto de vista é sustentado em um texto, é porque se contrapõe a outros que podem ser explicitados pelo autor, ou podem estar apenas pressupostos pelos conhecimentos que se supõem compartilhados por todos. Quanto mais os contra-argumentos estiverem explícitos, mais claramente o leitor verá o confronto dialógico entre o ponto de vista defendido e outros que ele contradita. Mas a implicitude dos contra-argumentos não compromete a qualidade do texto. Pode ser uma simples questão de estilo, de ênfase, de focalização de propósitos argumentativos.

Os níveis de 0 a 5 que mensuram a Competência III da Matriz de Referência para Redação prescrevem que um texto argumentativo retoricamente bem construído “apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista”. Salta à vista que o grau de informatividade perpassa todos os níveis dessa competência, de maneira que se poderia acreditar que a simples soma de “informações, fatos e opiniões” bastasse para tornar um texto bem argumentado. Não basta. É preciso que deem consistência à tese, que comprovem, de fato, os raciocínios que estão sendo elaborados. Do contrário, serão apenas dados desconexos, ou irrelevantes para a confirmação da opinião central. Tomemos como exemplo uma redação sobre o tema do Enem 2012: *O movimento imigratório para o Brasil no século XXI*.

É possível decompor a redação nas seguintes fases da estrutura argumentativa.

Tese inicial

A primeira década do século XXI é significativa para o Brasil, pois marca a entrada do país na lista de nações preferidas por imigrantes estrangeiros, que se dispuseram a adotar uma nova pátria. Desde então, o Brasil comporta o Brazil: o país é a mais nova Pasárgada de imigrantes oriundos das mais longínquas e diversas nações.

Dados, argumentos

Por comparação

Até o início dos anos 2000, o Brasil comumente não era atrativo para imigrantes, já que sua economia estava pautada pela instabilidade, com inflação e desempregos em níveis elevados, repelindo, desse modo, os imigrantes estrangeiros para outros países que dispunham de um quadro econômico mais favorável. A situação modifica-se quando o Brasil apresenta melhores resultados econômicos, passando de uma economia dependente externamente, principalmente no que tange ao comércio, a uma economia mais estável, ganhando status de país em desenvolvimento, ao deixar de lado a alcunha de país subdesenvolvido.

Garantia (suporte de conhecimentos implícitos culturalmente convencionados)

Um país cuja economia vem crescendo claramente em relação a décadas passadas atrai as pessoas do mundo todo, em busca de melhores condições de vida.

Regra de inferência (implícita)

Se o Brasil vem estabilizando a inflação e o nível de desemprego, a tendência é que as condições de vida no país melhorem ainda mais e que atraia mais imigrantes.

Por causa-consequência

a) Outros fatores são determinantes para esse novo paradigma do movimento imigratório do século XXI, como as crises que atingiram os principais centros financeiros capitalistas, deflagradas nos Estados Unidos desde 2008, e nos últimos dois anos em diversas nações europeias. Tais crises fizeram com que os estrangeiros viessem para o Brasil, sempre em busca de melhores oportunidades.
b) Soma-se a isso o clima brasileiro, visto também como um forte atrativo, já que proporciona uma melhor adaptação do estrangeiro no país. Sem falar, claro, na hospitalidade brasileira, tão difundida e veiculada em outras nações.

Essa redação não apresenta explicitamente uma contra-argumentação, mas é possível depreendê-la. Se a tese inicial afirma que o Brasil é a Pasárgada aos olhos dos imigrantes, é porque há quem pense o contrário, ou quem considere tal declaração exagerada. Por isso, cabe ao participante convencer o leitor de que sua opinião é razoável. Para persuadir o leitor, o autor

da redação optou por escolher um argumento de comparação e por apresentar três fatores envolvidos no aumento da imigração para o Brasil. Não foi opção do participante discutir razões contrárias a esses argumentos. Se os contra-argumentos tivessem sido explicitados, teriam de ser avaliados, pesados e medidos pelo autor, de maneira a demonstrar quais dados eram mais conclusivos para a reafirmação de sua tese. Mas isso não chega a constituir um problema para um texto argumentativo-opinativo.

Atender às exigências da Competência III é, como se vê, construir uma opinião gradativamente, elegendo, para isso, argumentos eficazes, dando-lhes organização própria e imprimindo-lhes efeitos estilísticos originais.

NOTAS SOBRE SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

Sírio Possenti*

Existem diversas teorias do sentido, seja das palavras ou morfemas, seja das frases ou orações ou enunciados.

Há teorias que privilegiam o sentido "literal", em geral ligadas ao que se chama "valor de verdade". Um exemplo de tipo clássico é "A grama é verde". A suposição primeira é que "grama" e "verde" são palavras que designam certo tipo de objeto (ou classe de objetos – no caso, diversos tipos de grama) e determinada propriedade (no caso, uma cor). O artigo definido "a" pode ter dois sentidos, basicamente:

- ou faz com que "grama" designe um objeto mencionado "antes" no texto. Por exemplo: "Na praça ainda há uns arbustos e um pouco de grama. Os arbustos são [...] e *a* grama é verde". Funciona como em "Era uma vez um rei. *O* rei tinha uma filha", em que "o rei" se refere ao mesmo indivíduo antes designado como "um rei".
- ou faz com que "grama" seja tomada como uma espécie, caso em que a oração significa "se é grama, é verde", que é outra maneira de dizer "toda grama é verde". No caso, especialmente, assume-se que verde é um predicado necessário de grama (pense em outros casos, como "os cães latem", "os homens são racionais").

Segundo essa teoria, atribuir um sentido a esta oração é saber quando é verdadeira e quando é falsa. Há duas maneiras de fazer isso: conferir se a grama é ou não verde ou assumir uma tese segundo a qual a oração é verdadeira se a grama for verde (sem conferir se é ou não).

---

* Professor da Universidade Estadual de Campinas e doutor em Linguística pela mesma instituição.

Mas há também teorias que propõem que o sentido não tem apenas esse tipo de relação com as palavras ou com as orações, seja porque se trata de metáforas, seja porque o sentido não é literal ou, pelo menos, não é apenas literal.

Teorias pragmáticas ou discursivas em geral aderem a essa tese. Segundo elas, *há* sentidos que não são literais. A maneira mais fácil de sustentar que essa tese tem sentido é mostrar que, às vezes, muitas vezes, diz-se uma coisa para que o ouvinte/leitor entenda outra e que é esta outra coisa que, de fato, interessa. O que é dito expressamente parece ser, às vezes, uma espécie de muleta para dizer o que de fato importa, o que de fato se quer dizer.

As teorias pragmáticas, assim como as semânticas, frequentemente analisam frases comuns, do dia a dia. Esta estratégia tem três razões:

1) uma é para que as teses sejam mais bem compreendidas por todos (se os exemplos fossem enunciados ou psicanalíticos ou mesmo religiosos ou literários, a questão da interpretação poderia ser mais complicada);
2) outra razão é que se quer mostrar que a questão do sentido não é relevante apenas para os campos tradicionalmente considerados profundos, e, portanto, não é apenas uma questão de especialistas, mas de qualquer falante;
3) a terceira razão é que, na língua falada, a probabilidade de haver sentidos "implícitos" é maior.

O que é um implícito? "Implícito" é um enunciado (ou um sentido) que não é expressamente (explicitamente) formulado e, no entanto, deve ser descoberto pelo leitor/ouvinte para que o que foi enunciado faça sentido. Em geral, há alguma garantia de que o sentido não dito, implícito, pode ser compreendido por todos. Pelo menos, por todos os que partilham a mesma língua e a mesma cultura ou as mesmas informações.

Alguns exemplos: numa casa (ou num país) em que se almoça ao meio-dia, se alguém da família diz "são 12 horas / é meio-dia / já é meio-dia", é bem provável que o implícito seja um dos seguintes: "venham almoçar", "Maria, ponha a mesa", "ainda bem que já vamos comer" etc. Se, na última semana, a vovó tiver marcado uma visita e informado que o ônibus dela chega ao meio-dia, a mesma frase pode ter como implícito "vá buscar a vovó / você já está atrasado".

Há implícitos que são verdadeiras figuras de linguagem, como é o caso dos lítotes (dizer menos para significar mais). Por exemplo: "— O que você achou do livro?" "— *O primeiro capítulo é bom*" (de fato, significa "não gostei muito do restante / o livro não é [muito] bom"). Outro exemplo é a ironia, caso em que o sentido é diferente do sentido literal do que é dito. A expressão "seu sabichão" pode significar "seu bobo"; "pobre gosta de morar mal, de comer mal, não gosta de ler nem de ir ao teatro". Significa "não tem condições de ter casa boa, empregada, comida boa" etc. (retomo de memória passagens de uma crônica de L. F. Veríssimo).

1 IMPLÍCITO E ARGUMENTAÇÃO

Ducrot e Anscombre desenvolveram, na década de 1970, uma teoria que chamaram de semântica argumentativa (o autor sempre relacionado à teoria é Ducrot). A tese central desta teoria é que todo enunciado é um argumento para uma conclusão (ver os exemplos acima: são 12 horas ⟶ vamos almoçar). Segundo a teoria, o sentido de um enunciado não se limita a sua interpretação literal, a uma informação ou a uma pergunta ou ordem (são doze horas quer dizer são 12 horas; onde fica o correio? quer dizer onde fica o correio – e não o colégio etc.). O sentido de um enunciado tem a ver com a direção para a qual ele aponta (explora-se aqui a ambiguidade da palavra "sentido": significado e direção, como em "qual o sentido desta estrada?", isto é, para onde ela vai? "Vai no sentido *Campinas*").

É como se, quando nos dizem alguma coisa, quase desprezássemos (ou deixássemos em segundo plano) o que é dito para deter-nos fundamentalmente em descobrir o que querem nos dizer dizendo o que nos disseram. Por que disseram "são 12 horas?". Porque querem dizer que "vamos almoçar".

Exemplos banais como este mostram que há uma relação entre argumentação e implícito. É claro que se pode dizer "venha almoçar que já são 12 horas". Ou seja, o implícito pode ser explicitado. Mas frequentemente não o é. De certa forma, faz parte das regras do funcionamento das línguas que *o que é sabido não precisa ser dito de novo* (se chamamos um táxi, não precisamos dizer que o carro deve estar abastecido para viagem e que se espera que haja um taxista para levar o carro ao destino... com o passageiro dentro dele).

Ducrot demonstrou sua tese (argumentou que sua tese era correta...) analisando um conjunto de fatos. Centrou suas análises em algumas conjunções, advérbios e quantificadores.

Por exemplo, mostrou que é a diferença de sentido argumentativo (de direção) que estabelece a diferença básica entre "pouco" e "um pouco". Considerem-se duas pessoas bebendo e que a garrafa de bebida esteja pela metade. Se uma das pessoas diz "tem *um pouco* de bebida", significa que não há pressa em buscar mais; mas se diz "tem *pouca* bebida", orienta seu enunciado na direção de "precisamos providenciar mais" (se a história se passa no deserto, é melhor pensar em água...). Embora, do ponto de vista informacional, uma garrafa com metade do conteúdo seja uma garrafa com metade do conteúdo, podemos achar que *ainda* há bastante bebida ou que *já* há pouca bebida. Esta avaliação depende de circunstâncias: quanto estas pessoas bebem numa ida a um bar ou a uma festa.

Essas análises explicam certas paráfrases: por exemplo, "tem meia garrafa" pode ser compatível com "*ainda* tem meia garrafa" (= um pouco), mas também com "*só* tem meia garrafa" (= pouco). Em outras palavras: *um pouco* vai na direção de *muito* ou *bastante*, e *pouco* vai na direção de *nada*/*insuficiente*.

Com análises como essa, Ducrot, indiretamente, permite que sua teoria afete outro domínio, que se poderia chamar de coerência textual. Se uma passagem do texto diz que há "pouca esperança" de que as coisas melhorem, o texto não pode continuar num tom otimista, com "a crise logo vai acabar". Mas essa "conclusão" pode ser enunciada coerentemente na sequência de "há um pouco de esperança".

No lugar de "pouca" e "um pouco", pode-se dizer "alguma" e "nenhuma", o que mostra que há vários recursos para a elaboração de uma argumentação.

O caso mais analisado por Ducrot foi certamente a conjunção "mas", caso que lhe serviu tanto para justificar sua tese argumentativa quanto para mostrar o valor do implícito.

Dada uma oração como "a casa é grande, mas é cara" (um período composto por coordenação, sendo a segunda oração dita adversativa), Ducrot argumenta que, de fato, a "adversidade" não se dá entre as duas orações explícitas (não há nada em "caro" que se oponha a "grande"), mas entre as conclusões que se tiram de "casa grande" e de "casa cara". Segundo ele, o fato de a casa ser grande é um argumento para "comprar/alugar", e o fato de ser cara é um argumento para "não comprar/não alugar".

Assim, a conjunção "mas" tem um sentido que se pode dizer literal, com duas faces: *i*) "une" duas orações, sendo que cada uma delas leva a uma conclusão (implícita); *ii*) a conclusão da primeira oração é descartada e a conclusão da segunda oração é aceita, é dominante.

Esta análise fica mais clara se, agora, invertermos os elementos do exemplo: quem diz "a casa é grande, mas é cara", implica que não compra/aluga. Mas quem diz "é cara, mas é grande" implica que compra/aluga.

É relevante destacar que estes sentidos repousam em valores sociais ou ideológicos. A oposição cara/grande ou grande/cara vale em uma sociedade na qual uma casa grande é mais valorizada do que uma pequena, por ser associada a outros valores de prestígio, como riqueza etc. (casa grande tende para mansão/palácio; casa pequena tende para casebre...). Uma sequência como a seguinte é socialmente bem razoável: "Mora em uma casa grande, diria que é uma mansão". Mas não a seguinte: "Mora em uma casa pequena, quase um casebre".

Ducrot mostra que as adversativas são uma espécie de antônimas das concessivas. Tomando "casa", "grande" e "cara", e considerados os mesmos valores sociais, uma concessiva seria: "Embora seja cara, a casa é grande". A consequência argumentativa é: aluga-se ou compra-se. Ou seja, ser grande domina ser cara ("É cara, mas é grande"). Em ambos os casos, a segunda oração tem valor predominante.

Ducrot acrescenta que a construção adversativa é "autoritária" (a primeira oração é simplesmente descartada) enquanto que a concessiva é mais "democrática" (a primeira oração é levada em conta, embora ela perca a batalha).

Se transportamos essa construção para um embate ideológico, talvez esta análise fique mais clara:

EXEMPLO 1

"a agricultura moderna é produtiva, mas é poluente" / "a agricultura moderna é poluente, mas é produtiva" (em ambos os casos, a primeira oração é descartada);

"apesar de produtiva, a agricultura moderna é poluente" / "apesar de poluente, a agricultura moderna é produtiva" (em ambos os casos, a primeira oração é, de certa forma, levada em conta, embora seu sentido não seja o predominante).

Apesar de Ducrot ter dedicado grande parte de seu trabalho a análises como estas, sua questão fundamental é mostrar que mesmo enunciados que não contenham palavras como estas têm valor argumentativo. Exemplos diários desta tese são enunciados como "vai chover/ esfriar" (→ leve/vou levar o guarda-chuva/uma blusa), "o cachorro não comeu" → tem de lhe dar ração/pode estar doente etc. A análise das circunstâncias é decisiva para a descoberta do sentido. Mas as circunstâncias não são meros contextos; são práticas e/ou estão ligadas a ideologias, a valores sociais e históricos (dar comida para o cachorro; prevenir-se contra o frio ou chuva; dar mais valor ao meio ambiente ou à produtividade etc.).

2 OS *TOPOI*

Ducrot desenvolve em separado, mas para melhor sustentar suas teses, um aspecto segundo o qual a argumentação funciona: porque se baseia em *topoi* ou *lugares*, no sentido que esta palavra tem na retórica (daí "lugar-comum"), ou seja, em crenças ou em "verdades" amplamente aceitas.

Por exemplo, se alguém pergunta a um amigo se quer tomar vinho e ele responde "não, está muito quente", a resposta evoca um *tópos*, isto é, um lugar-comum, segundo o qual vinho é bebida de estações (mais) frias. Com cerveja seria o inverso, pelo menos em nossa cultura (o leitor pode construir o diálogo correspondente).

Contrariar um lugar-comum, isto é, um valor aceito, pode criar problemas de interpretação para os enunciados, eventualmente para sequências textuais. Outra possibilidade é que tal contrariedade represente outra posição (cultural, ideológica) ou que há pessoas de comportamento não convencional (que tomam sorvete no inverno, vinho na praia etc.) – ver abaixo, o tópico sobre blocos semânticos.

Os exemplos de Ducrot (adaptados) são, entre outros:

EXEMPLO 2

Pedro tem dinheiro (saúde), ***portanto*** *é feliz* (que funciona com base no *tópos* "ter dinheiro [saúde] traz felicidade").

Pedro tem dinheiro (saúde), ***mas*** não é feliz (que contariam os lugares-comuns, ou os valores dominantes, por muitos considerados universais).

Para verificar como funcionam os *topoi* (plural grego de *tópos*), vejamos outro exemplo com "mas", em outro campo, o basquete. Suponhamos que, faltando três segundos para o final de um jogo, o técnico do time que está perdendo por um ponto proponha escalar certo jogador porque "ele é alto" (no basquete, *ser alto é um valor*; é um lugar-comum que jogadores de basquete devem ser altos, embora se aceite que os armadores possam ser baixos). Suponha agora que seu auxiliar lhe diga: "é alto, mas é lento" (a velocidade é outro lugar da argumentação). "É alto" é um argumento para escalar o jogador; "é lento", para não escalar. A decisão do técnico (é ele quem decide, o que é outro *tópos*...) dependerá de ele preferir velocidade ou altura, o que, por sua vez, depende da jogada que ele vai propor aos seus atletas.

Esse exemplo serve também para ilustrar outra tese de Ducrot, a da polifonia. Segundo ele, muitos enunciados apresentam mais de uma voz, que podem ser vozes de locutores (como em um diálogo "real") ou de enunciadores (pontos de vista representados).

Os dois casos podem ser representados por um diálogo como o exemplificado acima: o técnico propõe escalar um jogador alto, e seu auxiliar, um jogador rápido. São dois locutores divergindo. A sequência "é alto, mas é lento" pode também ser proferida (ou pensada) por um só locutor; digamos, pelo treinador. A análise de Ducrot é que, mesmo nesse caso, estão representados dois pontos de vista: um em favor da altura, outro em favor da rapidez (que fazem com que o treinador tenha dúvida sobre qual decisão tomar; ambas as posições vêm da história do basquete).

Como se pode ver, o *tópos* é uma espécie de implícito. Eventualmente, ele é o pano de fundo de um argumento (como é o caso da relação entre vinho e frio e entre cerveja e calor; e também entre altura ou rapidez do atleta para decidir partidas de basquete).

A leitura dos jornais mostra que o Brasil parece ser o país do "mas". São comuns notícias do tipo "o emprego aumentou no último mês, mas ainda mostra queda no último trimestre".

Não seria difícil mostrar que essa manchete é "negativa" ou "positiva", dependendo da posição do leitor/do jornal em relação ao papel do governo na condução da economia. A notícia poderia ser "emprego caiu no trimestre, mas mostrou recuperação no último mês"; seria uma avaliação "positiva". A oração que segue "mas" predomina, ou seja, é ela que propõe o argumento decisivo e, portanto, o tom dessa notícia.

O mesmo vale para discursos como “As manifestações são livres, democráticas, mas não se pode aceitar que sejam violentas”: esse enunciado não combate as manifestações, mas privilegia a ordem. O que fica mais claro com “embora”: “Embora as manifestações sejam democráticas, não podem descambar para a violência”.

A conjunção “mas” (e também outras) não tem apenas um funcionamento sintático/semântico. Tem também um funcionamento textual/discursivo. Ou seja, não apenas “une” (ou opõe) duas orações, ou melhor, as conclusões para as quais elas apontam, mas pode unir partes de textos (é por isso que as teorias da coesão conferem um papel às conjunções na construção do texto).

Textos como os editoriais mostram com frequência esse tipo de funcionamento: apresentam uma série de parágrafos “positivos”, aos quais opõem um ou dois “negativos”, introduzidos por um “mas” (ou seus sinônimos: “no entanto/ contudo”). Veja-se o exemplo abaixo, notícia do *site* globo.com:

EXEMPLO 3

BRASÍLIA – Após um déficit de R$ 7,4 bilhões em fevereiro, *o governo central* – que reúne Tesouro Nacional, Previdência Social e Banco Central – *registrou superávit primário de R$ 1,463 bilhão em março*. Isso significa que o governo economizou para pagar juros da dívida pública *no mês* passado. *No entanto*, o resultado representa uma queda de 54,3% na comparação com a poupança de R$ 3,2 bilhões registrada em março de 2014. Os dados foram divulgados nesta quarta-feira pelo Tesouro Nacional.

A informação sobre o superávit é positiva (segundo determinada ideologia ou teoria econômica). Ou seja: é uma notícia favorável ao governo (segundo a mesma teoria). A continuação do texto, a partir de “no entanto” (sinônimo de “mas”) introduz uma avaliação negativa – comparando o superávit de um mês com o mesmo mês do ano anterior. É um caso em que “no entanto” liga períodos, partes do texto (poderia até abrir novo parágrafo), e não apenas orações coordenadas.

Vejamos outro exemplo, mais antigo, um caso ainda mais claro de funcionamento textual/discursivo de “mas”.

A coluna de Fernando Rodrigues (2009) falava do então recente escândalo político. Considerem-se aspectos dos primeiros três parágrafos, para que o argumento fique claro: *i*) “O [Partido C] nasceu de uma costela do [Partido A]” (o parágrafo tem 6 linhas); *ii*) “Adversários [do Partido C] pensam de forma diferente” (o parágrafo tem 7 linhas); *iii*) “A fórmula [do Partido B] deu certo por muitos anos” (o parágrafo tem 9 linhas).

O quarto parágrafo começa assim: "*Mas* ninguém engana a todos o tempo todo" (seguem-se outras 9 linhas). O que isso significa? Como esse "mas" pode ser analisado? Uma sugestão: "mas" marca a oposição entre dois pontos de vista. Eles podem ser expostos em duas orações simples, é claro, mas também podem sê-lo em dois longos trechos. Assim, "mas" é um marcador discursivo. Uma de suas particularidades é que também pode funcionar – e com o mesmo sentido – em um período com duas orações simples. Esse é apenas um dos casos, talvez o mais simples de todos.

3 BLOCOS SEMÂNTICOS

A teoria da semântica argumentativa passa por uma espécie de terceira fase, que não muda o essencial das teses de Ducrot e Anscombre. A diferença diz respeito a uma questão de detalhe. Nas fases anteriores, a tese básica era que a primeira parte de um enunciado (com "mas", por exemplo) sugeria uma sequência (chuva, então guarda-chuva).

A diferença nesta terceira fase consiste basicamente em propor que o primeiro enunciado (ou mesmo uma palavra) forma um bloco com a sequência. Um exemplo de bloco pode ser "rico, então feliz". Isto é, propõe-se que a sequência faz parte do próprio sentido de "rico" (no mundo político antigo, por exemplo, "comunista, portanto ateu" ou "capitalista, portanto explorador").

A teoria propõe que há duas sequências possíveis. Uma é considerada normativa; a outra, transgressiva. A normativa segue a cultura dominante (o conector típico é "portanto" – e sinônimos, isto é, conectores que mantêm uma direção). A transgressiva a contraria (o conector típico é "no entanto" – e sinônimos, isto é, conectores que mudam a direção, como "mas", "mesmo assim"). Exemplos:

EXEMPLO 4

É atencioso, *portanto* não tem problemas com os colegas (assume que é um valor universal que pessoas atenciosas se dão bem com os outros). Outro exemplo: Faz calor, *portanto* vamos tomar cerveja.

É atencioso, *no entanto* tem problemas com os colegas (contraria uma expectativa que seria universal etc.). Outro exemplo: Faz calor, *mesmo assim* vou tomar vinho.

Vale a pena considerar um fato: no universo que se poderia chamar de cultural, é possível que haja verdadeiros lugares-comuns (ou que eles dominem bastante). Mas, no mundo ideológico (debates sobre economia, política, costumes...), o mais comum é haver divisões sociais, ou seja, lugares-comuns que só valem para grupos, não para uma sociedade inteira.

Assim, dependendo do tema a ser desenvolvido numa dissertação, é provável que seja relevante ser capaz de mencionar os diversos pontos de vista e, diante dessa menção, adotar uma das posições que a teoria da argumentação na língua (e mesmo da polifonia) propõe: mencionar uma posição e segui-la ("portanto") ou mencionar uma posição e contrariá-la ("no entanto", "mas", "mesmo assim"...).

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, F. O quase nanico Democratas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 nov. 2009. Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2009/11/30/2>. Acesso em: 30 nov. 2009. Opinião, A2.

BONFATI, C. Superávit de Tesouro, Previdência e BC no primeiro trimestre é o pior em 17 anos. *O Globo*, Rio de Janeiro, 29 abr. 2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/superavit-de-tesouro-previdencia-bc-no-primeiro-trimestre-o-pior-em-17-anos-16007612>. Acesso em: 5 maio 2015.

A CONSTRUÇÃO DO ARGUMENTO COM FIGURAS RETÓRICAS EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTAVIOS

Luiz Eduardo da Silva Andrade*

São inúmeros os livros e manuais de redação que tratam o texto dissertativo--argumentativo como uma tipologia marcada pela referencialidade da linguagem, em que se objetiva a apresentação e defesa de uma tese ou de um ponto de vista. Talvez exista a mesma quantidade de materiais apontando a figuratividade como um recurso meramente estilístico, tratado como incomum no uso da língua "utilitária", típico dos gêneros literários.

Apesar de serem noções bastante difundidas no senso comum das aulas de redação – confirmadas, inclusive, pelos referidos manuais –, basta uma leitura mais atenta das produções textuais do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para verificar que na construção do argumento, em uma dissertação, podem ser utilizados diversos recursos da linguagem figurada, sem, no entanto, perder a unidade discursiva típica desse tipo textual. Dessa forma, é possível supor que essa produção textual contemporânea, se comparada às exigências de décadas atrás, é mais dinâmica e pode tanto transformar quanto expandir as concepções seculares da estilística e da retórica.

A proposta deste texto é discutir as possibilidades de cruzamento entre a construção dos argumentos em textos dissertativos e o uso produtivo de figuras retóricas (ou de linguagem) nesse processo. O pressuposto de trabalho é uma noção bastante difundida nos meios escolares: a de que a tipologia em estudo visa à defesa de uma ideia, e, por isso, é preferível o uso de linguagem denotativa, em detrimento da conotativa. Entendemos que essa concepção não considera a riqueza e a função persuasiva das figuras retóricas, por isso levantamos a hipótese de que, mesmo em dissertações, o uso da linguagem figurada pode ser tão rico, ou mais rico que o sentido literal geralmente exigido.

* Professor da Rede Estadual de Educação de Sergipe e da Faculdade Décimo e mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Sergipe.

Antes de avançarmos na discussão, é importante ressaltar que não há pretensão de esgotar as possibilidades de uso da tipologia nem das figuras. O intuito é apresentar algumas análises, nas quais foram identificados alguns usos produtivos das figuras na construção do argumento em dissertações.

Preferimos utilizar o termo "figuras retóricas" para evitar a ambiguidade ou a delimitação que pode haver quando são utilizados nomes como "figuras de linguagem ou de estilo", "figuras de pensamento", "figuras de palavras ou tropos", "figuras de sintaxe ou de construção".

Além disso, recentemente os estudos retóricos e argumentativos têm assumido importância e dimensão consideráveis, em âmbito multidisciplinar. Isso ocorre porque os próprios conceitos de "retórica" e "dialética" (modernamente compreendida como "argumentação") foram retomados e enriquecidos por diversas novas formulações teóricas e revisões de concepções anteriores. Diferentemente da tradição gramático-estilística latina, hoje já não se entende a retórica como um mero estudo de figuras de linguagem e pensamento, nem tampouco como um frívolo exercício de habilidades cultistas e conceptistas. Por sua vez, o estudo da argumentação ampliou-se e não mais se entende como uma pura aplicação discursiva da lógica formal, como muitos ainda preferem ler as concepções aristotélicas de retórica e lógica.

O avaliador de redações tem de ter clareza para perceber que o ponto de vista exigido pela Competência III do Enem pode ser construído com diversos recursos linguísticos, não necessariamente relacionados à denotação. Chamamos atenção para o conteúdo implícito que pode ser acrescentado pelas figuras retóricas, que concebemos como ferramentas de persuasão. Perspectiva que ultrapassa as concepções retrógradas que as veem como causadoras do "estranhamento" típico da linguagem literária.

Cabe ressaltar que, mesmo não sabendo dessas conceituações da retórica argumentativa, o produtor da redação, naturalmente, fará uso de alguma figuração para construir seu texto. Não obstante, na complexidade da comunicação, cada vez mais realizada por diversos meios, as figuras podem refletir muito do universo sociocultural e da leitura de mundo de quem escreve. Poderíamos supor que, em certos casos, a linguagem figurada representa uma lacuna entre as experiências dos interlocutores (muitas vezes indizíveis) e a linguagem escrita (regrada e organizada). Desse modo, o texto dissertativo-argumentativo que faz bom uso da figuração está envolvido por fatores lógicos (raciocínio dedutivo), fatores psicológicos (conhecimento de mundo) e fatores sociológicos (contexto dos interlocutores), os quais influenciam, de alguma forma, a direção argumentativa dos sujeitos.

Cometeria dois equívocos quem avaliasse um texto dessa natureza sem considerar a linguagem conotativa: primeiramente, porque reduziria a literatura a mero discurso representativo, sem qualquer apego à realidade; depois, porque limitaria a criatividade intrínseca a qualquer linguagem, neste caso, engessando a dissertação em uma lista de regras e características fechadas.

A proposta aqui não é promover uma leitura colaborativa que apague as diferenças entre as tipologias textuais. O direcionamento sugerido é que sejam considerados mais elementos do

que aqueles explicitamente dados na superfície textual. Apesar de ser tarefa improdutiva buscar as intenções do autor, certas combinações semânticas e sintáticas são capazes de fomentar um alinhamento crítico-ideológico para o texto. Se tais construções forem analisadas dentro de um contexto mais amplo, veremos que os implícitos do texto serão suficientes para encontrarmos o ponto de vista necessário ao tipo dissertativo-argumentativo.

No caso das figuras retóricas, diante de seu uso na argumentação, entendemos que as suas marcas implícitas estão amparadas em dois vieses: o reforço de um *ethos* e a criação de um *pathos*, entre locutor e interlocutor. O *ethos* se refere ao caráter assumido pelo locutor para chamar a atenção e angariar a confiança do interlocutor. Nessa tarefa são utilizados conceitos, citações, exemplos, comparações, estatísticas etc.; já o *pathos* está ligado às tendências, aos desejos, às emoções do interlocutor, que poderão aparecer nas ideias trazidas tanto do senso comum quanto de um saber coletivo. A dinâmica textual operaria entre esses dois elementos, variando conforme a necessidade de o locutor persuadir o interlocutor e de acordo com os elementos de “prova” que tenha disponíveis.

Antes de passarmos à análise de algumas redações, é necessário dizer que o uso das figuras retóricas é proporcional à qualidade da escrita. Não basta escrevê-las isoladamente. Concorrem para a construção de marcas autorais, juntamente com as figuras, a estruturação tipológica e temática, a competência gramatical e certa clareza de posicionamento crítico.

1 PROPOSTA DE LEITURA

Durante a análise de alguns textos escritos pelos participantes do Enem, pudemos constatar certa regularidade no uso de algumas figuras retóricas. Na figura 1, tentamos sintetizar alguns desses usos.

Como já dissemos, toda figura retórica — assim como todo discurso — tem um componente implícito. No caso dos usos localizados nos textos, percebemos que a conotação pode ser marcada como um recurso retórico-argumentativo, que busca a interlocução com o leitor e uma possível persuasão deste, e também como um recurso lógico-discursivo, que faz da figura uma ferramenta de construção de sentido no intuito de conferir concisão textual.

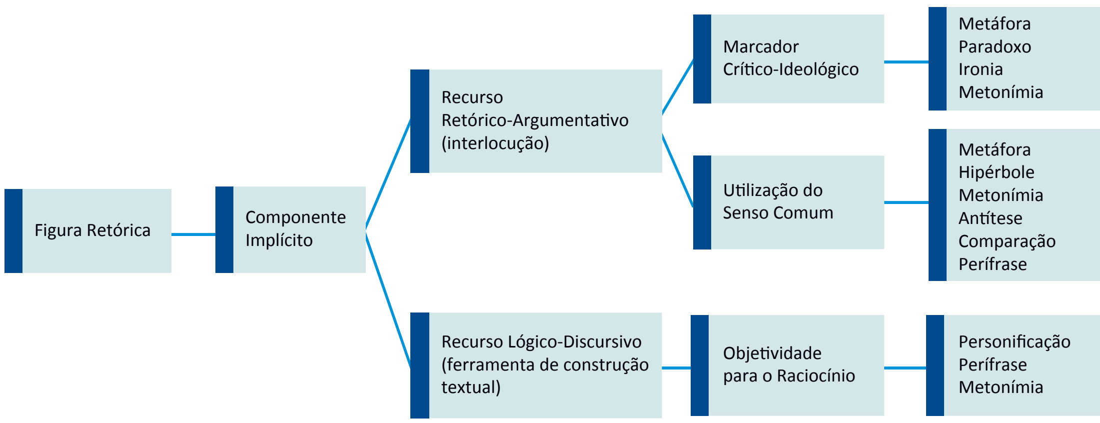
Enquanto recurso retórico-argumentativo, as figuras se dividiriam entre marcadores de uma crítica ideologicamente implícita no texto e como ideias extraídas de um senso comum que o autor parece ativar, como forma de validar social e coletivamente seu argumento.

Já as figuras com função lógico-discursiva servem como operadores argumentativos para conferir objetividade ao texto. De fato, não agem sozinhas porque não têm o mesmo caráter persuasivo do ramo retórico-argumentativo. No entanto, sem elas os textos tenderiam a ficar mais densos porque o locutor precisaria de mais recursos para evitar fazer uma personificação ou uma metonímia, por exemplo.

Optamos por não descrever o conceito das figuras analisadas, uma vez que este texto não se presta a problematizar essas categorias, além de os conceitos serem facilmente encontrados em outros materiais didáticos. Como se pode ver na figura 1, relacionamos na análise dos textos as seguintes figuras: metáfora, comparação, metonímia, hipérbole, antítese, paradoxo, ironia, personificação e perífrase, sem prejuízo daquelas que não foram mencionadas. Optamos por manter a integridade da escrita das redações, inclusive com os desvios gramaticais, e os destaques aos trechos analisados foram feitos com *itálico*.

É importante salientar que em diversas redações encontramos metáforas, algumas servindo para conferir objetividade ao raciocínio no texto e outras como forma de levantar uma crítica mais direta. Além disso, em certos casos, algumas figuras carregam forte carga metafórica, porém, diante do contexto e das marcas intencionais, optamos pela análise da outra figura que também se aproxima da interpretação. Casos como esses serão explicitados nos apontamentos abaixo, inclusive porque, a depender do ponto de vista do leitor, os marcadores de conotação podem assumir funções e intenções diferentes.

FIGURA 1 ALGUNS USOS DE FIGURAS DE RETÓRICA EM TEXTOS DO ENEM[1]



EXEMPLO 1

(continua)

No contexto global onde a maioria dos países são capitalistas a publicidade é uma das ferramentas mais utilizadas para persuadir os consumidores, independente da idade dos mesmos. No Brasil uma demanda também é elevada, pois ela tenta induzir os interlocutores à prática do consumo para reduzir o impacto imposto pela propaganda deverão ser adotadas medidas como: controle do que será divulgado, formas pedagógicas de consumo e uma educação familiar direcionada para conscientização.

A toda hora vemos na TV, jornais, revistas, internet todo tipo de propaganda pra estes pequenos. A *indústria e comércio de produtos infantis vê* nas crianças de hoje potenciais consumidores. *Eles só querem* vender seus produtos.

[1] Os textos pertencem ao acervo do Enem 2014 e foram digitados para integrar este artigo

(conclusão)

Como a publicidade induz até quem tem uma cognição mais avançada, que são os adultos, imagine o que fará com as crianças, que ainda estão em fase de formação mental. Dessa forma, é preciso de uma parceria entre ONGs e as autoridades competentes que atuam nesse nicho do "marketing", visando à proteção da criança.

Uma forma de tentar neutralizar essas *mazelas* que o sistema capitalista ensina é a adoção de ensino voltado para o consumo equilibrado. As escolas podem fazer isso nas aulas e em projetos que levem as crianças a refletirem como o capitalismo utiliza a propaganda para vender.

Além disso, uma base familiar, que ajude as crianças com diálogo e apoio, é fundamental para evitar que esses *pequenos seres indefesos* absorvam as informações veiculadas pela mídia com o intuito de forçá-los a levar seus pais a *passarem rapidamente o cartão* ou *clicarem repetidamente no mouse*.

Baseado no exposto acima, e sabendo que não existem leis em nível mundial que proíbam totalmente essas práticas, ou seja, esse segmento é controlado apenas por resoluções, é necessário que o Estado e as diversas entidades, ativistas, ONGs unam forças para proteger o futuro das que gerações futuras.

No texto do exemplo 1 em análise, o autor faz uso de personificação, antítese, metáfora e perífrase para construir seus argumentos. Desde a introdução, já observamos os argumentos que serão desenvolvidos adiante.

A personificação grifada no segundo parágrafo funciona como recurso lógico-argumentativo que atribui traços humanos à indústria e ao comércio. No caso em questão, os verbos "ver" e "querer", de algum modo, reforçam a crítica feita pelo autor, já que os termos miram a criança como mera consumidora. O uso da personificação, em casos dessa natureza, abrevia a necessidade de organizar algumas sentenças que traduzam a ideia para o leitor. Personificar alguns agentes deixa o texto mais coeso e objetivo.

No parágrafo seguinte, é feita uma antítese na oposição entre os vocábulos "adulto" e "criança". A figura retórica ajuda a construir a condição – de aspecto comparativo – estabelecida no parágrafo, a de que se um adulto é influenciável, imagine uma criança. Há um conteúdo implícito nessa sentença, que dialoga com o senso comum de que a criança é indefesa e deve ser protegida.

No trecho adiante, o termo "mazela" é empregado como metáfora do consumismo incentivado pelo sistema capitalista. Observemos que a defesa é pela neutralização das mazelas, ou seja, a retirada ou cura do mal que o capitalismo causa às crianças. O argumento é pautado numa crítica ideológica, que, por extensão de sentido, entre mazela-capitalismo e neutralização--doença, defende o argumento de que o consumismo é um mal que deve ser extinto.

Por fim, temos uma sequência de perífrases nas expressões "pequenos seres indefesos", "passarem rapidamente o cartão" e "clicarem repetidamente no mouse", em que a primeira substitui o vocábulo "crianças" e as duas últimas representam o ato de "comprar". Entendemos que no primeiro caso a figura tem função anafórica voltada à sustentação da coerência e da coesão textuais. Mas também não se pode descartar o componente retórico-persuasivo que existe no

uso do termo “indefeso”, sugerindo a ativação de um senso comum sobre a criança, como tratamos acima, e a necessidade de sua proteção. Nos outros dois segmentos, concluímos que a opção por não dizer o verbo “comprar” conferiu mais dinâmica à ação que o verbo representaria, uma vez que são mencionadas duas situações bastante significativas na relação entre consumidor e vendedor, que são passar o cartão do banco no comércio e fazer compras pela internet.

EXEMPLO 2

Alienação Comercial

Atualmente o mundo vem sofrendo uma profunda e vasta influência por parte de grandes corporações globais a fim de persuadir as pessoas consumirem diferentes produtos e isto, o processo de persuasão, vem sendo mirado nas pessoas desde cedo, ainda criança num forte sistema de *alienação comercial*.

A revista “Super Interessante” fez uma matéria mostrando o quanto as pessoas estão consumindo produtos desnecessários, que além de prejudicar gradativamente o meio-ambiente, estão conturbando a mente e formação das crianças devido as *massivas formas* de publicidade infantil.

Alguns *países, como Noruega, já proíbem publicidades infantis* visando assim, um estilo de vida mais saudável para as pessoas, Em outros lugares, ativistas e ONGs estão em um *cabo de guerra* com as empresas e agências de publicidade para discutir os limites éticos da propaganda. *As ONGs criticam* o modo como a publicidade chega às crianças.

Fato é que as crianças estão sendo *bombardeadas* com publicidade, *a qual usa propagandas* para afetar o psicológico infantil e criar adultos *consumidores compulsivos de suas marcas*, trazendo também um prejuízo para o meio ambiente. Nesse jogo, as *crianças são como peças chave* para o comércio.

O Brasil seguindo regras e acordos com empresas publicitárias, sociedade e governo deve, pelo bem humano e mundial, estabelecer leias claras, seguras e fixas sobre a publicidade infantil. Quebrando assim essa alienação precoce de crianças.

O texto acima já começa com uma marca conotativa no título: “Alienação Comercial”, o qual será debatido com argumentos embasados em figuras como metáfora, comparação, hipérbole e metonímia. A começar pelo título, que já presume uma metáfora, com o deslocamento do sentido de alienação para ser atribuído ao comércio, que por extensão significa as empresas de publicidade.

Uma figura comum nas redações é a comparação das crianças com “peças-chave”, dando a entender que são parte de um sistema maior. No texto em análise, parece que o autor tenta firmar uma crítica ao estabelecer uma relação semântica entre a ideia de alienação e uma espécie de reificação (coisificação) das crianças, em prol do consumismo.

Também aparecem outras metáforas, como “massivas formas” e “cabo de guerra”. No primeiro exemplo, encontramos uma apropriação de expressão comum nas artes plásticas atribuída à publicidade com o propósito de reforçar o tamanho e/ou quantidade de investidas sobre o público infantil; no segundo, fica bem claro o sentido que se quer dar, uma vez que

“cabo de guerra” aparece com alguma frequência na nossa fala quando queremos mostrar que existe algum conflito entre partes.

Conscientemente ou não, o autor soma o “cabo de guerra” ao “bombardeamento” para construir uma hipérbole que demonstra o exagero de propagandas direcionadas à criança. Vale destacar que, enquanto pesquisávamos textos para este ensaio, encontramos repetidamente os termos “bombardear” ou “bombardeamento”. Talvez porque haja um senso comum bem estabelecido, ainda que implicitamente, sobre o que significa a ideia, os autores lançam mão dessa hipérbole para se fazerem mais claros aos interlocutores.

Por outro lado, as variadas metonímias utilizadas no texto conferem objetividade ao raciocínio. Em geral, nos textos pesquisados, a relação vai do todo para a parte, por isso é comum encontrar as sentenças “países proíbem”, “ONGs criticam”, “a publicidade usa propagandas” e “as pessoas consomem a marca”. Como já tratamos antes, o uso de metonímias não é isolado nem tem como objetivo final a persuasão; em verdade, elas aproximariam o leitor do argumento e proporcionariam um texto conciso, pois assim o interlocutor acessaria mais rápido o conteúdo.

EXEMPLO 3

Tenho, logo existo

Um dos maiores filósofos da Grécia antiga, Sócrates, defendera a ideia de que não adiantava viver sem reflexão, logo, uma pessoa era reconhecida e exaltada pelo que pensava; por isso instigava seus seguidores a questionarem as informações recebidas e não somente acatá-las e se modelarem a elas. Hoje observa-se uma inversão de valores que aborda as crianças, sobretudo as brasileiras, que são arrastadas pela mídia repleta de publicidade de ostentação para um mundo de consumo desenfreado no qual o “ter” é superior ao “ser”.

Nesta realidade não é difícil encontrar birras e ataques de desespero de crianças em lojas e supermercados fazendo escândalo quando querem algum produto que os pais não compram. Esta atitude é causada porque a criança cria um estereótipo baseado em personagens de novelas, filmes e desenhos, e desse modo constroem sua identidade. Além de que ao desfilarem na escola com novos produtos se sente exaltada, reconhecida e mais aceita nos grupos sociais.

A publicidade usa desde cartazes com personagens de momento, músicas feitas a partir de estudos neuropsíquicos com letras e arranjos difíceis de serem esquecidos, até novos produtos usados por essas personagens na TV. São verdadeiros vilões criando robozinhos para consumirem desde cedo com suas mentes educadas na escola do consumo.

Essa situação também leva a um status social que já surge na infância: quem tiver o brinquedo mais atual ganha o título transparente de superior. Esse é o tipo de conceito que se leva para a vida, passando da boneca moderna para o celular, na adolescência, e depois para o carro de linha, na vida adulta.

Com isso o país vem se tornando um país hipócrita, embarcado pela ostentação, de pessoas voláteis e vazias, sem pensamento crítico e fáceis de serem moldadas. Algumas intervenções podem ser aplicadas para diminuir este efeito, são elas: escolas devem voltar com o uniforme completo obrigatório; proibição de mensagens subliminares em propagandas infantis; limite de tempo na televisão para essas propagandas. Assim, o país pode caminhar para uma sociedade mais crítica e menos fútil, respeitando o direito do “ter” sem diminuir o valor do “ser”.

A criatividade do uso de figuras retóricas no texto apresentado já começa pelo título, o qual faz uma paródia da conhecida frase do filósofo iluminista René Descartes "penso, logo existo". Com a troca do verbo "pensar" pelo verbo "ter", o texto já aponta a crítica que será desenvolvida adiante e o alinhamento ideológico da escrita.

Durante o texto, a argumentação deprecia o modo de vida consumista ao qual as crianças são submetidas. No segundo parágrafo, é feita uma metáfora entre os desfiles de moda e o comportamento da criança, em que as pequenas estariam sendo incentivadas ao amadurecimento precoce, consumo sem necessidade e ostentação de bens como meio de inserção social. Mais adiante, outra metáfora aponta a publicidade como "vilã" e as crianças como "robôs", sendo esta situação consequência daquela.

A argumentação segue com a criação de uma ideia paradoxal, e até irônica, diante do tom do discurso, em que a publicidade seria uma escola de consumismo. Parece ilógico o deslocamento de sentido, na mesma sentença, em que uma instituição de função, supostamente, pedagógica é relacionada ao caráter liberal e capitalista, como se este fosse o ensinamento proveniente das empresas de publicidade. Cabe destacar, na mesma passagem, o uso da metonímia "mente" para se referir à criança.

No parágrafo seguinte, aparece mais um paradoxo com sentido irônico. O trecho grifado menciona um "título transparente de superior". O paradoxo está na contradição lógica entre a significância de um título e a sua anulação pela transparência do que, de fato, representa no mundo do consumo. A ironia da sentença se completa com o termo "superior", no qual o sentido é claramente oposto ao que está escrito, portanto, é inferior.

Para finalizar a discussão, o texto personifica o país ao atribuir um caráter hipócrita e ostentador para as pessoas. Para confirmar uma colocação feita anteriormente sobre o agrupamento de figuras retóricas, esse trecho grifado mostra uma superposição delas, cuja leitura não pode excluir o traço metonímico na extensão entre "país" e "pessoas", assim como não pode olvidar o uso da catacrese "embarcar".

Acreditamos que esse texto se configura como uma síntese do modo como as figuras retóricas podem ser utilizadas para conferir mais força ao argumento, sem prejudicar a tipologia dissertativo-argumentativa. Muito pelo contrário, as figuras parecem agregar mais sentido e peso à ideia, justamente porque conseguem inserir o interlocutor na discussão, contextualizando-o criticamente por meio de um diálogo estabelecido entre uma coletividade – da qual locutor e interlocutor fazem parte – e as opções ideológicas de ambos.

DISCUSSÃO FINAL

As figuras não substituem a ideia central do argumento, antes ajudam a ilustrar e direcionar as intenções textuais para a persuasão do leitor. Percebemos isso no modo como certo alinhamento ideológico é exposto, ou mesmo como alguns traços de humor podem ser tão críticos quanto argumentos “referenciais”.

Observamos que na maioria dos textos analisados há alguma figura retórica. Mesmo que esteja centrada na função lógico-discursiva, a figuração é um suporte bastante criativo na construção do argumento, dinamizado mais ainda quando o locutor sabe utilizá-la como ferramenta retórico-argumentativa. Sem prejuízo para a qualidade do texto, não julgamos que todos os autores saibam que estão fazendo esse uso conscientemente, mesmo assim, a necessidade de formar um significado mais complexo – e completo – para suas ideias ativa um grau de criatividade que o avaliador pode interpretar como marca de autoria.

A AVALIAÇÃO DO EMPREGO DE OPERADORES E CONECTIVOS ARGUMENTATIVOS

Jaqueline dos Santos Peixoto*

Pretendemos explicitar os critérios de avaliação do emprego de operadores e conectivos argumentativos na persuasão e/ou no convencimento sobre algum assunto ou tema. Defendemos que a avaliação dos aspectos microestruturais – dispositivos gramaticais – leve em consideração os aspectos macroestruturais do texto – características composicionais e função discursiva.

1 INTRODUÇÃO

Redações escolares e provas de redação em exames de seleção (vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) exigem que se produza um texto dissertativo-argumentativo. A característica do texto dissertativo-argumentativo é defender uma ou mais ideias ou opiniões por meio da combinação de linguagem lógica e ideológico-emocional. Daí se tratar de uma produção que visa a convencer, mediante objetividade, e a persuadir, atingindo a emoção do interlocutor. Além de expor um conhecimento sobre um assunto ou tema, analisando/explicando, interpretando/avaliando uma realidade, o objetivo da produção textual é levar o interlocutor a alterar seu ponto de vista – concepção (perspectiva) de mundo – sobre algum fato, persuadindo-o em alguma questão polêmica, por meio de argumentos que sejam plausíveis ou verossímeis. Argumentos com diferentes forças e orientações discursivas são colocados na cena textual pelos chamados operadores e conectivos argumentativos.

* Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutora em Linguística pela mesma instituição.

Os operadores argumentativos são elementos linguísticos que afetam a interpretação da sentença e têm impacto sobre todo um domínio gramatical. São termos que atingem um único enunciado, conferindo-lhe um potencial argumentativo próprio, como os marcadores de totalidade "só", "quase", "apenas"; marcadores de pressuposição "também", "ainda"; e a negação sentencial. Tão importantes quanto os operadores argumentativos são os operadores lógicos, como os conectivos "mas", "embora", "porque", entre outros cuja função é ligar diferentes partes do texto (orações, períodos, parágrafos), conferindo a elas uma interpretação particular. Ora, operadores e conectivos argumentativos são parte importante de uma estratégia retórica mais geral de persuasão e/ou convencimento, cabendo aos primeiros o estabelecimento de sequências linguísticas contrastivas, isto é, sequências que contrastam força argumentativa entre si, geralmente em ordem crescente e gradativa, e aos segundos, o estabelecimento de sequências linguísticas analíticas, isto é, sequências linguísticas que estabelecem entre si relações lógicas de causa, efeito, consequência, explicação etc. Dominar a técnica e saber o uso desses elementos é condição necessária para fazer valer pontos de vista e opiniões e para defender teses e articular argumentos. A propriedade do emprego e a diversidade do uso de operadores argumentativos e conectivos lógicos na condução do ponto de vista sobre algum fato ou acontecimento, ou na condução do conhecimento que se quer expor sobre algum tema ou assunto, são propriedades que se espera encontrar em um bom texto dissertativo-argumentativo.

Obviamente, a propriedade do emprego e a diversidade do uso de operadores e conectivos dizem respeito às características macroestruturais do texto. Em outras palavras, as características dos elementos microestruturais são determinadas pelos aspectos macroestruturais do texto. Por isso, a avaliação das características microestruturais – neste caso, os operadores argumentativos e conectivos lógicos – é realizada levando-se em consideração as características macroestruturais – neste caso, o padrão dissertativo-argumentativo.

2 A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO

A argumentação se localiza no centro da concepção antiga de retórica. Na Antiguidade Clássica, a retórica correspondia à *arte de bem dizer*, representando uma técnica normativa da fala. Representava um exercício público em que o orador se dirigia a um contraditor na presença de uma plateia hostil às suas ideias. Após o declínio do seu prestígio na escola, a retórica reaparece refundada como argumentação em trabalhos como os de Chaïm Perelman e Oswald Ducrot. Perelman trata a argumentação como ato de persuasão, cujo objetivo é influenciar o interlocutor. A argumentação, ao contrário da lógica, tem, assim, caráter subjetivo e particular, dirigindo-se a uma plateia, procurando atingir os sentimentos e as vontades.

Ao lado das técnicas de persuasão, a eficácia da argumentação também é garantida pela propriedade do emprego e pela diversidade dos operadores e conectivos argumentativos.

Trabalhando no quadro da semântica da enunciação, Ducrot desenvolve, juntamente com J. C. Anscombre, um trabalho sobre a argumentação. Basicamente, para a semântica da enunciação, herdeira do estruturalismo, a realidade é uma ilusão criada por meio da linguagem. Enquanto a significação é estável e determinada pela gramática (autonomia e arbitrariedades saussureanas), o sentido é instável e construído no aqui e agora (*hic et nunc*) da enunciação. A ideia é a de que quando falamos criamos uma realidade de cuja existência tentamos convencer nos confrontos intersubjetivos. Partindo, então, da visão de que, mais do que instrumento de comunicação, a linguagem é instrumento de ação, Ducrot desenvolve sua teoria sobre a argumentação. Nela, o autor constrói a hipótese de que o valor argumentativo dos enunciados é determinado pelas expressões linguísticas de nível seguinte mais baixo, e assim sucessivamente, em um movimento *bottom-up*, levando-se, obviamente, em consideração a situação de fala (DUCROT, 1987, p. 139).

Portanto, a descrição da orientação argumentativa satisfatória de determinada expressão precisa considerar as instruções fornecidas pelos elementos gramaticais. As instruções para a interpretação de qualquer enunciado estão na própria língua. Já os efeitos de sentidos produzidos são decorrentes de leis retóricas localizadas em um componente pragmático – o que não significa que para se compreenderem os efeitos de sentido observados nos enunciados no momento de sua enunciação não seja preciso recorrer a uma descrição linguística. Na verdade, os efeitos de sentido produzidos por leis retóricas seriam restringidos pela gramática. Daí a importância de mecanismos gramaticais, como os operadores argumentativos e os conectivos lógicos, na construção da argumentação. Ducrot avança ainda mais na questão da argumentação na linguagem ao mostrar como os operadores argumentativos distribuem os argumentos segundo uma escala argumentativa.

A noção de escala argumentativa, desenvolvida por Oswald Ducrot, explica o funcionamento dos operadores argumentativos em sua função de introduzir argumentos (*P, P', P''* etc.) que convençam em direção a uma conclusão *R*. Argumentos que orientam para a mesma conclusão *R* formam uma classe argumentativa. Nela, os enunciados podem estar organizados em uma escala, que distribui os argumentos positivos ou negativos conforme uma gradação de força. Diferentes trabalhos contribuem para a descrição da força dos elementos gramaticais em uma escala argumentativa (KOCH, 2000, 2008; MAINGUENEAU, 1997). Operadores como "até", "mesmo", "até mesmo" e "inclusive" introduzem argumentos positivos mais fortes. A mesma força argumentativa, mas com sentido negativo, é produzida por operadores como "nem", "nem mesmo". Já expressões como "ao menos", "pelo menos" e "minimamente" operam sobre o sentido dos enunciados nos quais aparecem introduzindo argumentos positivos mais fracos. O papel de elementos gramaticais como "e", "também", "não só... mas também", "tanto... como", "além disso", "a par de" etc. é introduzir, conforme o caso, argumentos positivos ou negativos que possuem a mesma força na escala argumentativa. Os termos gramaticais "um pouco" e "pouco" atuam como operadores que distribuem argumentos em pontos opostos de uma escala. Os efeitos de sentido produzidos por "um pouco" e "pouco" provêm da sua separação feita

pela própria língua. Operadores de totalidade como "quase", por um lado, e "apenas" e "só", por outro lado, introduzem argumentos orientados para a afirmação da totalidade e para a negação da totalidade, respectivamente. Por fim, operadores como "já", "ainda", "também" e "agora" permitem tomar como pressuposto a verdade da informação, introduzindo argumentos que podem ser deixados à margem do discurso. Os operadores de pressuposição têm como efeito fazer agir, neste caso, como se conhecêssemos o assunto mesmo se não o soubéssemos antes de sua enunciação.

A negação sentencial é outro operador da língua utilizado na argumentação (DUCROT, 1987). A negação coloca na cena discursiva enunciadores caracterizados por atitudes antagônicas. O jogo de posições enunciativas diferentes explica o caráter polifônico da negação sentencial. Particularmente, na negação polêmica, que corresponde à maior parte dos enunciados negativos, encontra-se um locutor que assimila o segundo enunciador, opondo-se ao primeiro enunciador. De modo geral, tem-se que, na negação, o locutor não adere ao ponto de vista polifonicamente introduzido, ocorrendo, então, o choque entre as perspectivas de dois enunciadores diferentes. Nas situações enunciativas criadas pelos conectivos, o locutor pode assimilar, em algum grau, o enunciador polifonicamente introduzido.

Os conectivos participam da construção da argumentação tanto por meio da progressão lógica dos assuntos e dos temas tratados no texto, quanto mediante a promoção da manutenção, do deslizamento e da ruptura de sentidos. Os elos semânticos que criam atuam sobre os conteúdos postos dos enunciados, mascarando um jogo de intertextualidades. É justamente na intertextualidade, mascarada muitas vezes em um jogo de vozes sociais implícitas, que se desenvolve a polifonia, um conceito adaptado da música para a literatura.

O russo Mikhail Bakhtin utiliza o termo polifonia para se referir às várias vozes, ou seja, aos diferentes pontos de vista que o autor expressa em sua obra, principalmente aquelas entre o narrador e o herói. O linguista francês Oswald Ducrot retoma a ideia de polifonia desenvolvida por Bakhtin. Contudo, diferentemente deste último, que aplica o conceito de polifonia ao texto, Ducrot mostra que é possível aplicar esse conceito também aos enunciados que constituem os textos, ou seja, a polifonia é constitutiva do próprio enunciado. O mundo discursivo, criado pela fala, é habitado por personagens, ficções discursivas, e não, ao contrário, por indivíduos objetivamente determinados. Nesse mundo criado no momento da enunciação, encontram-se personagens discursivos, como: locutores – a quem se referem as marcas de primeira pessoa e o pronome "eu"; alocutários – a quem se referem as marcas de segunda pessoa; e enunciadores – personagens que aparecem nos enunciados como a expressão de uma atitude, posição, ou de ponto de vista, sem que a eles se possa atribuir alguma palavra, no sentido material do termo.

A conjunção "mas" é um bom exemplo de operador lógico responsável por colocar na cena textual vozes divergentes. O "mas" de argumentação é considerado por Ducrot (1987) o operador por excelência. Como operador argumentativo, consiste em dois movimentos distintos, em que se coordenam os elementos semânticos *P* e *Q* por meio do elemento gramatical.

Ducrot (1987, p. 215-216) descreve esse tipo de enunciado por meio da fórmula “*P* mas *Q*”, em que o primeiro argumento orienta para uma conclusão implícita *r* e o segundo argumento para uma conclusão implícita *não r*. O embate ocorre ao se colocar o locutor em uma interpretação argumentativa contrária à que poderia ser atribuída ao destinatário. Na argumentação, conectivos adversativos (“mas”, “entretanto”, “contudo”) contrariam uma posição anteriormente mencionada. Diferentemente do conectivo “mas”, que descarta prontamente o conteúdo da primeira oração, a conjunção argumentativa “embora” leva em consideração a informação expressa na primeira oração antes de descartá-la. Os termos gramaticais que pertencem à classe dos operadores concessivos (“embora”, “ainda que” etc.) estabelecem uma relação entre um fato *P* que deveria, em circunstâncias normais, ser causa para o fato *Q*. Embora *P* seja normalmente a causa de *Q* (*P* implica *Q*), o que se tem é *não Q*. Os períodos constituídos por conectivos como *já que* formam um enunciado único, em que o locutor explica um fato *P*, já conhecido/incontestável pelo alocutário a partir de um fato *Q*, conhecido ou não. O resultado é o estabelecimento de uma nova relação de causalidade a partir dos fatos *P* e *Q*. Conectivos como “que”, “pois”, “porque” articulam em um único enunciado dois atos enunciativos diferentes, em que o primeiro representa a tese e o segundo consiste no argumento. O elo semântico entre a tese do primeiro ato e o argumento do segundo ato estabelece uma relação de explicação, já que o segundo fornece a justificativa para o primeiro. Os termos gramaticais “logo”, “tão”, “tanto”, “tal... que” ligam argumentos a uma conclusão sem a necessidade de recorrer a implícitos (pressuposições e subentendidos). Suas orientações argumentativas pertencem à classe ampliada dos conectivos consecutivos, em que *Q* é consequência de *P*.

Os conectivos supracitados (e outros) mostram como o locutor dá existência a enunciadores diferentes. O locutor se serve dessas atitudes ou posições discursivas para defender suas teses e fazer valer suas opiniões. Sua argumentação é construída por meio de adesão, de deslizamentos e/ou de rompimentos com vozes que não são necessariamente suas.

2 A AVALIAÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO: OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS E OS CONECTIVOS LÓGICOS

Sem dúvida a adequação do emprego e a diversidade do uso de operadores argumentativos e de conectivos lógicos caracterizam um bom texto argumentativo. A adequação do emprego garante que os elos semânticos criados por esses elementos sejam corretamente estabelecidos. Já sua diversidade garante a utilização de diferentes estratégias discursivas na formulação de argumentos. Não se trata, de forma alguma, de tornar o texto rebuscado. O rebuscamento do estilo serve apenas para desorientar o leitor em relação à direção argumentativa do texto. A argumentação, assim como outros padrões, requer clareza e simplicidade no estilo.

Para não haver confusão em relação à direção argumentativa, há de se tomar como verdadeira uma única proposição apresentada desde o início da exposição. A adesão em relação ao ponto de vista (concepção de mundo) defendido sobre o fato ou assunto que é o tema da argumentação deve ser conquistada por meio da associação entre as técnicas de persuasão e de convencimento e os mecanismos discursivos fornecidos pela gramática. Seja por refutação, seja por confirmação do teor da proposição, faz parte da estrutura da argumentação a conclusão. A língua dispõe de diferentes operadores lógicos, partículas gramaticais, que, ao introduzirem diferentes porções de texto (períodos, parágrafos), representam estratégias discursivas distintas para a apresentação da conclusão. Como se vê, a escolha dos dispositivos linguísticos constitutivos da gramática é determinada pelos aspectos macroestruturais do texto.

Tomando exemplos de uma amostra constituída por redações de participantes do Enem 2014,[1] cuja proposta era desenvolver, a partir dos textos motivadores, o tema *A publicidade infantil em questão no Brasil*, observa-se como os operadores e conectivos argumentativos são utilizados na persuasão e/ou convencimento e na adesão em relação a determinada posição enunciativa.

EXEMPLO 1

> Nos debates acerca da publicidade voltada para o público infantil, há duas questões que se opõem. Embora para alguns as campanhas publicitárias não exerçam influência sobre o público infantil, para outros, porém, elas exerceriam influência sobre esse público, o que confirmaria a necessidade de proteger a infância da mídia.
>
> O pai da psicanálise, Freud, afirma que a consciência seria constituída até aos seis anos de idade, permitindo que uma criança seja facilmente seduzida pela publicidade. Essa facilidade é usada pela indústria dos bens de consumo que, através de campanhas publicitárias, e com a ajuda do sistema capitalista, molda valores e comportamentos. A massa de jovens que ostenta o consumo no Brasil é exemplar dessa situação.
>
> Somado a isso, a presença cada vez maior da mulher no mercado de trabalho tem consequências na organização familiar, criando a necessidade de se compensar a ausência da mãe através de bens materiais. É nesse contexto que aumenta mais a quantidade de produtos feitos para o consumidor infantil, produzindo crianças incapazes de se proteger da publicidade e à mercê de seu controle.
>
> Por conseguinte, a falta de estímulos a atividades de lazer e esportivas é uma das principais razões para o tempo que a criança dedica para assistir TV ou para ficar diante de um computador. A disponibilidade da criança à mídia favorece a ação da publicidade. Somado a isso, datas comemorativas também são usadas pela publicidade para influenciar o público infantil.
>
> (Excerto de redação do Enem 2014)

Logo no primeiro parágrafo, os conectivos lógicos "embora" e "porém" articulam dois enunciados diferentes. O primeiro enunciado, introduzido pelo conectivo *embora*, contém a ideia de que a exposição à publicidade não acarreta prejuízos à infância. Já o segundo enunciado,

[1] As redações e os excertos foram digitados para preservar os participantes do Exame.

introduzido pelo conectivo “porém”, encerra a necessidade de proteção da infância a essa exposição. A adesão à segunda posição enunciativa ocorre no restante do texto. A presença do verbo *dicendi* no segundo parágrafo, “afirmar”, para introduzir uma fala atribuída ao pai da psicanálise, Freud, também revela o recurso a outros locutores como forma de justificar a asserção feita em seguida, qual seja, a de que as crianças são alvos fáceis da publicidade. O terceiro parágrafo, introduzido pela expressão “somado a isso”, articula argumentos que se acrescentam à asserção feita no parágrafo anterior, ou seja, argumentos que mostram como as crianças estão vulneráveis. No quarto parágrafo, a locução “por conseguinte” não estabelece uma relação de consequência entre parágrafos. Ela estabelece uma relação entre o antecedente “a falta de estímulos a atividades de lazer e esportivas” e o consequente “razões para o tempo que a criança dedica para assistir TV ou para ficar diante de um computador”, localizados no mesmo parágrafo. A progressão lógica do tema e o estabelecimento de relações de causa e consequência são bem-feitas. Também não há dúvidas sobre a proposição defendida ao longo do texto.

A redação a seguir utiliza como estratégia discursiva a pergunta retórica, localizada após a contextualização dos fatos, feita na sua introdução.[2] Tratada como uma das variantes do discurso direto, localizada na fronteira entre a citação e a narração, a pergunta retórica possui importante valor persuasivo. Ao introduzir uma pergunta que deverá ser respondida pelo próprio locutor, ela mostra o problema e prepara o interlocutor para toda a argumentação que vem a seguir.

EXEMPLO 2

> Uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil foi aprova com o objetivo de garantir os direitos das crianças, assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, uma questão permanece. Até que ponto a publicidade infantil deve ser autorizada, preservando o direito das crianças e sem causar prejuízos às empresas voltadas para elas?
>
> O capitalismo, política econômica brasileira, é baseado no consumo da sociedade. Entretanto, para aumentar seus lucros as empresas têm como alvo muito precoce as crianças, que são exageradamente estimuladas ao consumo através de propagandas. O estímulo exagerado do consumo pode trazer problemas como a obesidade, os vícios e o sedentarismo nas crianças, que se tornarão adultos com muitos problemas de saúde.
>
> Porém, isso não significa que se deva proibir que empresas anunciem seus produtos para as crianças, pois elas precisam dos consumidores para existir. Além disso, a falência das empresas não é algo bom para o país, visto que elas são responsáveis pela criação de empregos, ajudam na economia e atraem investimentos, ou seja, contribuem com o crescimento. Além do que empresas do setor infantil possuem diversos produtos feitos para estimular o desenvolvimento das crianças, desde que utilizados moderadamente.
>
> Assim sendo, é possível verificar a necessidade de leis que regulamentem a publicidade infantil, sem que haja prejuízos para as empresas do setor.

---

[2] O padrão dissertativo-argumentativo, que tanto caracteriza a redação escolar, compreende um texto estruturalmente composto pela *introdução*, que, além de contextualizar a assunto ou tema, apresenta a sua proposição, pelo *desenvolvimento*, no qual ocorre a formulação dos argumentos, e pela *conclusão*, que decorre da formulação dos argumentos.

Para responder as próprias deliberações, o locutor realiza o confronto entre duas posições enunciativas. A primeira, presente no segundo parágrafo, representa a voz de um enunciador crítico em relação aos abusos e às consequências negativas da publicidade destinada ao público infantil. Já a segunda, presente no terceiro parágrafo, representa a voz de um enunciador identificado com as relações de mercado. O antagonismo entre diferentes enunciadores é explicitado pela conjunção "porém", que pertence à classe dos conectivos argumentativos adversativos. Ora, a natureza polêmica do segundo enunciador é registrada pela própria língua. Ao lado da contrajunção, que estabelece a relação semântica de oposição entre o segundo e terceiro parágrafos, a negação do enunciado que se segue explicita gramaticalmente o confronto de perspectivas entre as duas posições enunciativas supracitadas. Assim, ao primeiro enunciador, é possível atribuir a asserção *Deve-se proibir uma empresa de anunciar seus produtos [ao público infantil]*; e, ao segundo, a negação dessa asserção. A negação da asserção atribuída ao primeiro enunciador, e consequente defesa da tese contrária, é justificada por argumentos apresentados no restante do parágrafo, inclusive pelo argumento de que *as empresas necessitam de consumidores para se manter*, introduzido pela conjunção "pois". A conclusão, encabeçada pela expressão consecutiva "Assim sendo", decorre, então, da formulação dos argumentos que vão em direção a cada posição enunciativa. Trata-se de uma proposta que visa à conciliação dos dois pontos de vista confrontados.

Por último, o trecho a seguir é um bom exemplo do como o emprego adequado e a diversidade dos recursos linguísticos constroem a argumentação.

EXEMPLO 3

> Inúmeros pesquisadores afirmam que os anúncios publicitários interferem de maneira poderosa na mente das pessoas. Isso aparece nos efeitos negativos que eles têm sobre os consumidores, assim como também na própria história mundial, no momento em que houve a utilização da propaganda como instrumento de manipulação da opinião pública para garantir o apoio a regimes ditatoriais durante a Segunda Grande Guerra.
>
> Se as armadilhas das propagandas e campanhas publicitárias têm o poder de manipular de forma negativa a opinião das pessoas, nas crianças tal poder é ainda maior, pois elas são frágeis e suas personalidades ainda estão em formação, o que facilita sua alienação e seu deslumbramento com os encantos da publicidade.

A tomada da posição enunciativa ocorre com a aplicação da lei lógica "se *P* então *Q*". O raciocínio ocorreria mais ou menos da seguinte forma: se os adultos são vulneráveis aos artifícios das propagandas e campanhas publicitárias, então a vulnerabilidade da criança seria ainda maior. Tal raciocínio se apoia na premissa implícita de que as crianças seriam mais vulneráveis do que os adultos. A vulnerabilidade da criança é justificada pelo argumento introduzido pelo conectivo *pois*, que estabelece uma relação de causalidade entre a premissa implícita

e o raciocínio lógico "se *P* então *Q*". Aproveitando as palavras do texto, chega-se ao seguinte pensamento: se os adultos são vulneráveis às armadilhas das propagandas e campanhas publicitárias, então a vulnerabilidade da criança seria ainda maior, pois são frágeis e suas personalidades ainda estão em formação. A presença do operador de pressuposição "ainda" reforça o pensamento de um conhecimento passado sobre o fato de a personalidade precisar ser formada, o que é mais um argumento para a fragilidade da criança perante a exposição aos artifícios das propagandas e campanhas publicitárias.

Esperamos ter ilustrado com as amostras de redações a aplicação dos critérios utilizados para a avaliação dos operadores discursivos e dos conectivos lógicos na construção da argumentação. Defendemos que entre esses critérios devam estar também os aspectos macroestruturais do texto. Privilegiamos, assim, a adequação do emprego dos dispositivos constitutivos da língua às características composicionais do texto e à sua função discursiva.

REFERÊNCIAS

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

______. *Argumentação e linguagem*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

LEITURA DE APOIO

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. 5. ed. Forense, 2010 [1929].

DUCROT, O. *Dizer e não dizer*. Princípios de semântica linguística. São Paulo: Cultrix, 1977.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação*. A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SELEÇÃO E AVALIAÇÃO DE ARGUMENTOS

Elen de Sousa Gonzaga*

A argumentação não é um exercício simplesmente escolar ou acadêmico. Argumentamos informalmente em diversas situações cotidianas: em casa, na escola, em nosso trabalho... Um filho que deseja sair com seus colegas sem a presença de adultos geralmente precisa convencer seus pais de que é confiável o suficiente; na escola, exercícios pedem a opinião (de forma oral ou escrita) dos alunos sobre diversos tópicos; em uma reunião de trabalho, precisamos convencer colegas ou chefes de que nossa opinião é a mais acertada; em uma loja, argumentamos para abaixar o preço de determinado produto; em um encontro com amigos, tentamos persuadir uma pessoa a ver um e não outro filme... Em todas essas ocasiões, as informações que damos se tornam argumentos para que prevaleça nosso ponto de vista, a fim de convencermos nosso ouvinte a pensar ou a agir de certa forma.

Ao escrevermos, também precisamos pensar sobre nosso público-alvo e sobre as informações que utilizaremos para que a nossa posição prevaleça ou, ao menos, seja convincente. Essa tentativa requer mais do que a mera exposição ou o resumo de fatos; ela requer a interpretação, a análise e a avaliação de fatos e informações para que eles se tornem argumentos que deem suporte ao nosso ponto de vista.

* Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília.

1 A ESTRUTURA DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

O tipo textual dissertativo-argumentativo é caracterizado, entre outros elementos, pela existência de argumentos que defendem determinado posicionamento. A estrutura clássica consiste em introdução, desenvolvimento e conclusão.

- A introdução é a parte do texto que apresenta a proposição, a tese, a ideia central (ponto de vista central) a ser desenvolvida.
- O desenvolvimento consiste na argumentação, no desenrolar da ideia central apresentada.
- A conclusão é a parte final da produção escrita, em que reafirmamos o nosso ponto de vista e/ou oferecemos uma possível solução para a problemática apresentada.

2 O PLANEJAMENTO DE ARGUMENTOS

São partes essenciais na produção de um texto dissertativo-argumentativo a escolha do ponto de vista, a posterior seleção e avaliação dos argumentos que darão suporte ao posicionamento escolhido e as estratégias argumentativas. Antes de pensar sobre os argumentos, devemos, obviamente, selecionar a nossa posição. A pergunta "Qual o meu ponto de vista?", apesar de simples, deve guiar todo o processo de produção de determinado texto. Sem a existência de um posicionamento claro, a argumentação será confusa e/ou ineficiente. Ter essa pergunta em mente ao planejar o texto também evita que a redação seja uma mera exposição de informações.

Em uma situação controlada (escola, prova de seleção...) a temática já é determinada por uma proposta de redação. A partir da temática dada, definimos nosso ponto de vista e os argumentos a ele relacionados. Na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2014, por exemplo, o tema foi a *Publicidade infantil em questão no Brasil*. Para o desenvolvimento dessa temática, poderiam ser escolhidos diversos pontos de vista, como:

- concordar com o fato de que a resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) é necessária para que haja maior controle sobre as propagandas direcionadas ao público infantil;
- discordar do fato de que a resolução do Conanda é necessária, já que existe a autorregulamentação do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar);
- defender a proibição total da publicidade infantil, como no caso da Noruega e da província do Québec, no Canadá;

- argumentar a favor de um posicionamento moderado, como na Itália e na Irlanda;
- advogar a veiculação livre de publicidade voltada a crianças, com ou sem autorregulamentação; e
- defender o controle da publicidade infantil em certos tipos de produtos, como os alimentícios.

O próximo passo, para a redação de um texto dissertativo-argumentativo, é a escolha das ideias a serem desdobradas ao longo do texto. Elas devem estar relacionadas ao tema, ser consistentes e livres de contradição. Ao serem propriamente desenvolvidas, essas ideias se tornam os argumentos que compõem o corpo do texto dissertativo-argumentativo. Há vários tipos de argumentos que podem ser utilizados na organização de cada parágrafo, no entanto todos devem ser relevantes para o ponto de vista a ser defendido. A seguir listamos os mais recorrentes.

- Argumento de raciocínio lógico: é aquele que instaura conexões de sentido lógicas, como razão/consequência, analogia/comparação, causa/efeito, contraste, contra-argumentação, dedução, indução.
- Argumento de provas concretas: são dados, estatísticas, gráficos, exemplos, fatos reais, leis, percentuais retirados de pesquisas científicas ou de fontes confiáveis.
- Argumento de autoridade: é a citação de um especialista, de uma autoridade em determinada área.

A produção de um texto não para na escolha dos argumentos. Devemos lançar mão de estratégias argumentativas, que são os recursos utilizados para envolver, convencer o leitor. O emprego da modalidade escrita formal da língua portuguesa, das funções da linguagem, dos elementos coesivos e a clareza na exposição das ideias são exemplos de estratégias de um texto mais persuasivo.

A diversidade e o arranjo dos argumentos em um texto também contribuem para o convencimento do interlocutor. A diversidade está relacionada ao nível de informatividade do texto: as informações devem pertencer a áreas de conhecimento diversas e estar a serviço da defesa do ponto de vista. O outro lado da moeda da informatividade é a organização dos argumentos. Um texto repleto de citações, dados, opiniões que não se relacionam não é um exemplo de uma boa produção escrita. Dessa forma, não basta jogar as informações no texto sem nenhuma organização; antes, devemos interligá-las, sempre verificando se elas estão relacionadas, por sua vez, ao nosso projeto de texto.

3 A AVALIAÇÃO DA SELEÇÃO DE ARGUMENTOS

A avaliação dos argumentos escolhidos é uma etapa importante na construção da produção textual, pois a redação é tão boa quanto os argumentos que a suportam. Dessa forma, precisamos também julgar se os argumentos são sólidos ou não, se estão trabalhando ou não a favor da defesa do ponto de vista adotado. Essa etapa deve ser feita pelo autor do texto, mas, em muitos casos, também é feita de forma institucional por avaliadores, como no caso do Enem. Ao avaliarmos redações nessa perspectiva, precisamos ter em mente que o público-alvo do Enem são os alunos do ensino médio, apesar de o exame ser aberto para outros públicos.

A seguir apresentamos extratos adaptados de redações de participantes do Enem 2014 para ilustrar a seleção, a organização e, principalmente, a avaliação dos argumentos. Começaremos nossa breve análise com exemplos de trechos com argumentação consistente.

EXEMPLO 1

Uma resolução recentemente aprovada propõe regulamentar as propagandas infantis no Brasil. O Conar afirma que o próprio senso de ética já seria suficiente para normatizar a publicidade destinada às crianças. Isso seria verdadeiro? Hoje vemos propagandas de carrinhos que andam em alta velocidade e colidem. *Assistimos propagandas onde sempre aparecem meninas bonitas (todas) e nenhuma garotinha "gorda" (nem mesmo acima do peso). Mostramos isso como padrão a ser seguido. É esse o tipo de mensagem que enviamos às nossas crianças.* Além disso, o próprio ato de levar o público infantil a consumir, manipulando-o, deve ser repensado o quanto antes.

A nossa sociedade como um todo é influenciada pelo que circula na mídia. *Baudrillard, em sua obra "Sociedade de Consumo", defende que nos tornamos reféns de "necessidades criadas".* Tornamo-nos obrigados a consumir produtos que relação alguma teriam com necessidades reais ou legítimas. Pode-se, portanto, imaginar o quanto as crianças estariam vulneráveis a essas condições. Já avançamos, no sentido de proibir propagandas de cigarros e mensagens subliminares. Devemos continuar e, sim, exigir a regulamentação (externa) da publicidade infantil, seguindo o exemplo de outros países que protegem suas crianças de mensagens manipuladoras.

No primeiro segmento destacado, a ideia de que estereótipos são veiculados de forma acrítica em propagandas e que podem ser assimilados pelo público infantil é um argumento que foge à previsibilidade e reflete o pensamento crítico em relação à publicidade. Já no segundo trecho com destaque, há argumento de autoridade. Nesse caso, o participante trouxe para o texto uma obra relacionada ao tema (publicidade/consumo) para dar credibilidade a seu ponto de vista. Note-se que o desenvolvimento do parágrafo está ligado ao argumento de autoridade.

O excerto a seguir traz dois tipos de argumentos: a definição de conceito e a inclusão de leis nacionais.

EXEMPLO 2

> O *Código de Defesa do Consumidor (C.D.C) difere a publicidade da propaganda*, a primeira é "toda oferta com o intuito de "vender" ou expor determinado produto", a propaganda é a mensagem veiculada com a finalidade de propagar ideias, alertas educativos.
>
> O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece a necessidade de reserva de programação para o público infantil porém não faz menção quanto a publicidade. Apenas o C.D.C trazia restrições quanto à publicidade abusiva e enganosa, pois em abril de 2014 o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) por resolução passou a considerar o marketing apelativo como abuso de Direito. Apesar do Conanda não ter a sua legitimidade reconhecida trouxe a questão ao debate social.

Quanto ao argumento do primeiro trecho grifado, destaque-se que a definição de termos que o público-alvo não saiba ou que tenham significados amplos é uma boa estratégia para que o leitor compreenda o que exatamente está sendo discutido. As palavras abstratas têm, muitas vezes, significados diferentes para diferentes públicos e esses significados diversos podem causar ruídos no entendimento de um texto. No caso da redação em tela, o participante usou uma definição de uma fonte legal, portanto legitimada. No que concerne ao argumento do segundo segmento destacado, os textos legais incluídos no parágrafo (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e Código de Defesa do Consumidor – CDC) são exemplos de prova concreta e refletem que o participante tem conhecimento, pelo menos em parte, da legislação nacional.

Os excertos seguintes trazem argumentos que fogem à previsibilidade e demonstram indícios de autoria.

EXEMPLO 3

> Neste ano de 2014, a revista Vogue Kids gerou polêmica ao trazer uma campanha publicitária com crianças usando roupas adultas e maquiagem em excesso em poses consideradas sensuais para a faixa etária. No mundo atual do capital, onde vender e acumular se coloca acima até mesmo da responsabilidade social, essa publicação é apenas mais um exemplo dessa falta de responsabilidade na publicidade infantil. A fim de proteger a criança do marketing abusivo, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) aprovou uma resolução para regulamentar as ações da mídia, causando divergências de opiniões.

O trecho destacado acima reflete o conhecimento de mundo do participante e a sua habilidade em tornar esse conhecimento em argumento a favor de seu ponto de vista.

EXEMPLO 4

Não é de ser espantar que *um bom número de países com alto IDH e desenvolvimento social tenham adotado pelo menos restrições à publicidade infantil.* Este meio de atingir a juventude é uma das principais artimanhas perversas do capitalismo desmedido em que vivemos para estimular a banalização da formação cultural e ideológica do indivíduo a favor do lucro. É incabível a alienação de crianças no caminho contínuo à plena cidadania e consciência social e ambiental a fim de ganhos financeiros de um grupo ínfimo e seleto de empresários, promotores do raso nível de raciocínio sustentável.

A leitura e interpretação correta do infográfico (texto motivador II) da proposta de redação configuram-se como indício de autoria, expresso no primeiro argumento destacado. A relação estabelecida entre consumo exagerado e consciência ambiental é apresentada na segunda frase em destaque. Essa ideia será desenvolvida ao longo do texto do participante.

EXEMPLO 5

O poder dos anúncios publicitários age de forma poderosa no psicológico do ser humano, segundo diversos pesquisadores. Isso se mostra no efeito negativo que eles exercem nos consumidores, como também *na própria história da humanidade quando a propaganda foi utilizada como instrumento decisivo para influenciar a opinião pública a apoiar regimes totalitários na Segunda Guerra Mundial*.

Se os artifícios propagandísticos publicitários possuem tais efeitos negativos sobre a opinião das massas adultas, em crianças tal efeito se torna ainda maior, pois os infantis são mais frágeis e suas personalidades ainda estão em construção, o que os torna mais passíveis de alienação, são mais facilmente ludibriados pelas maravilhas da publicidade.

(Excerto de texto da prova de redação do Enem 2014 – Adaptado)

A previsibilidade do segundo parágrafo do excerto é quebrada pela argumentação do trecho em destaque no parágrafo anterior. Aqui, o participante faz uma ponte histórica da manipulação de "massas adultas" no período da Segunda Guerra Mundial com a influência atual da publicidade no público infantil.

Já os dois excertos a seguir apresentam ideias previsíveis que são, por sua vez, sustentadas por argumentos igualmente previsíveis.

EXEMPLO 6

Vivemos em um mundo onde a propaganda juntamente com os meios de comunicação e os seus avanços tecnológicos chegam a todos, e o público alvo dessa vez é o: publico infantil.

A publicidade infantil vem a intenção de persuadir, as crianças usando instrumentos e meios pelos quais fazem parte do universo delas, como: desenhos com personagens animados, musicas, muitas cores e brilho, tudo para que as mesma se sintam fascinadas, venda de brinquedos, acessórios tecnológicos, vestuário vem crescendo no mundo todo.

EXEMPLO 7

> A públicidade desempenha um papel fundamental na elaboração, e em termos de divulgação do produto. Quando o assunto é o público infantil, os publicitários vão em busca de meios que geram a atração desse público, tais como; brilhos, músicas infantis, um personagem tema de um desenho que mais vem se destacando entre as crianças, promoções e brindes de viagens, entre outros... Pois querendo ou não, isso chama a atenção de crianças ainda mais quando no meio a músiquinha surge um bando de crianças correndo, gritando e dançando, isso sim chama a atenção dos pequenos.

A previsibilidade, em si, apesar de enfraquecer o esquema argumentativo, não pode ser considerada um defeito de argumentação; aliás, grande parte das redações do Enem recai no desenvolvimento mediano do tema. O problema é quando notamos a presença de argumentos retirados do senso comum aliados a uma argumentação circular, por exemplo.

Um aspecto que deve ser relembrado em todo o processo de avaliação dos argumentos é a veracidade das informações apresentadas. Ademais, o uso de citações, principalmente, não deve ser confundido com a presença de um repertório sociocultural produtivo. Em diversas redações do Enem, por exemplo, os participantes incluem citações, nomes de autoridades (filósofos, cientistas...), conceitos de diferentes áreas do saber, alusões históricas sem articular essas informações com o restante do parágrafo.

A redação a seguir apresenta o argumento de autoridade, mas de forma ineficiente.

EXEMPLO 8

> O atual sistema econômico em que grande parte do mundo está inserida, o capitalismo, possui o seu cerne no capital, no consumo e nas vendas. Para isso, a mídia, sua forte aliada se faz presente persuadindo a população, tendo como principal alvo, as crianças.
>
> Augusto Comte, com sua teoria sobre o Darwinismo social, onde o indivíduo busca fazer o que a maioria faz a fim de não ser excluído, o que ocorre com frequência, gerando o bullying. Portanto as crianças são o combustível da mídia, um carro que não respeita sinalizações nem os limites de seus feitos.

No trecho em destaque, o participante muda de uma ideia a outra sem fazer as conexões lógicas necessárias. Desse modo, o possível argumento de autoridade se perde.

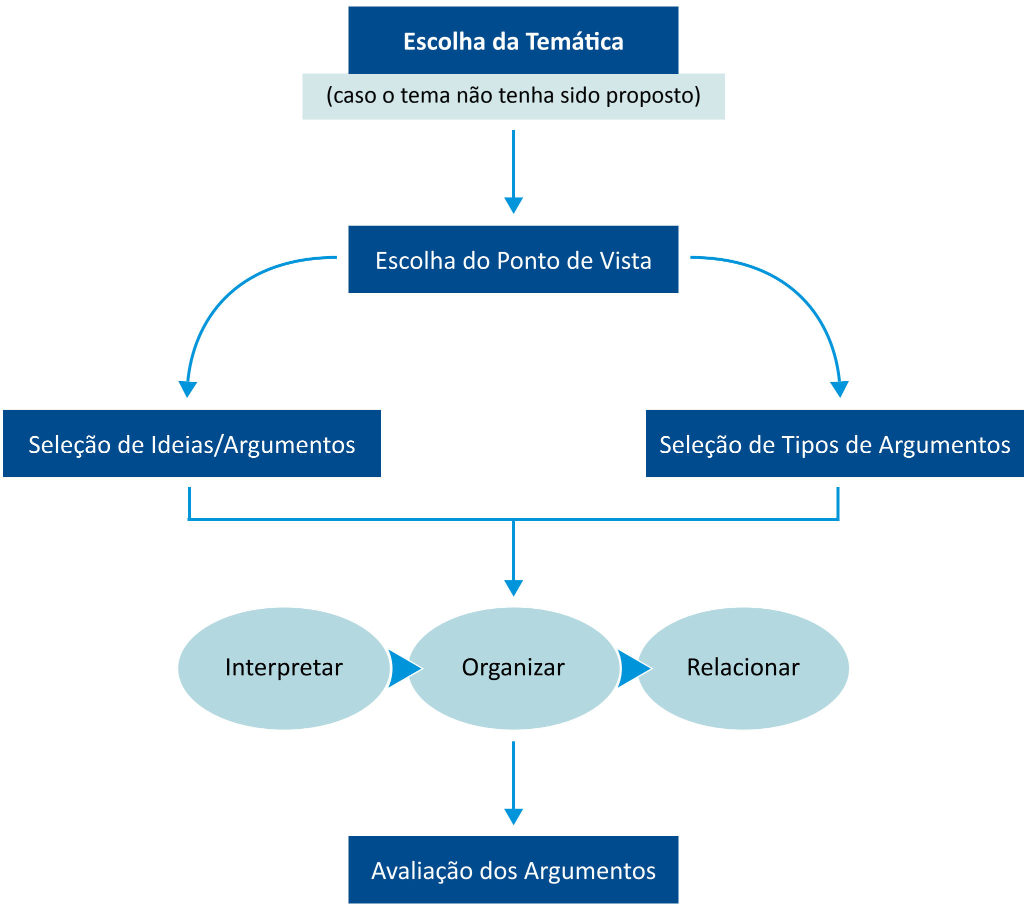
A seguir, mais exemplos de elementos que podem enfraquecer o esquema argumentativo:

- apresentação de interpretações ou opiniões como se fossem fatos;
- exposição de informações que não são relevantes, que não confirmam ou que contradizem o ponto de vista escolhido;
- apresentação de dados que não são recentes;

- citação de autoridades que não possuem credibilidade ou não são especialistas em determinada área do conhecimento;
- uso inadequado de termos referentes a determinadas áreas de conhecimento;
- emprego de noções confusas ou de totalidade indeterminada.

RESUMO

Conforme ressaltamos, a construção de um texto dissertativo-argumentativo passa por fases, que devem ser planejadas, mesmo que mentalmente, para a construção de uma argumentação efetiva.



A avaliação dos argumentos deve ser feita levando-se em consideração a defesa de um ponto de vista e a relação dos argumentos entre si. Conhecermos as estratégias argumentativas e as formas de organização dos argumentos nos torna leitores/avaliadores mais críticos e capazes de detectar com mais facilidade quais os pontos fortes e/ou fracos de um texto dissertativo-argumentativo.

LEITURA DE APOIO

CORREA, V. R. O componente gramatical e a produção de textos no ensino médio. In: ANDRADE, G. G.; RABELO, M. L. (Orgs.). *A Produção de Textos no Enem*: desafios e conquistas. Brasília: Editora UnB, 2007.

FIORIN, L. J.; PLATÃO, F. S. *Lições de texto*: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

GARCEZ, L. H. do C. *Técnica de redação*: o que é preciso saber para bem escrever. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n.1, jan./jun. 2002.

MECANISMOS LINGUÍSTICOS DE COESÃO NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO

TEXTO E ESTRATÉGIAS DE COESÃO REFERENCIAL E SEQUENCIAL

Vanda Maria da Silva Elias*

Neste artigo, vamos tratar da *coesão textual*. Como acontece a coesão no texto? Que estratégias podemos usar para estabelecer a conexão entre porções textuais? São questões que discutiremos com base em estudos realizados no campo da linguística de texto. Por isso, vamos inicialmente apresentar a concepção de texto que ancora a nossa discussão para, em seguida, abordar a coesão textual.

1 O QUE É TEXTO?

O texto é uma construção que demanda conhecimentos de língua, de coisas do mundo, de formas de comunicação e interação. Então, pensar o texto, na perspectiva da escrita ou da leitura, é pensar na ativação desses conhecimentos que temos armazenados na memória, resultantes de nossas experiências, vivências, das muitas leituras que realizamos e das muitas interações de que participamos em nosso dia a dia.

Por essa razão, quer seja formado por uma só palavra (como, por exemplo, *Silêncio!*) ou por 140 caracteres, quer seja formado por muitas frases, orações ou parágrafos, o texto não se limita ao que apresenta em sua superfície linguística. Assim, haverá sempre lacunas que devem ser preenchidas por meio de inferências, se considerarmos como pressupostos que:

- o uso da língua acontece sempre na forma de textos e com propósito interacional;

* Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e é doutora em Língua Portuguesa pela mesma instituição.

- no processo interacional, os sujeitos operam o balanceamento de informações, ou seja, o que explicitar ou implicitar é uma operação sustentada no princípio de compartilhamento de conhecimentos;
- o texto contém pistas que orientam o preenchimento de lacunas e a produção de sentidos. Daí o argumento de Dascal (2005) de que somos todos "caçadores de sentido";
- o texto, metaforicamente concebido como um *iceberg*, apresenta uma parte visível, composta pelo linguístico, e outra parte que envolve conhecimentos situados numa espécie de base comum que orienta a interação;
- não existe texto sem contexto, este último, em ampla acepção, envolve o linguístico, a situação imediata de interação, o entorno sociopolítico e cultural e a bagagem cognitiva dos interlocutores;
- a coerência ou sentido do texto é uma construção baseada no que o texto apresenta em sua superfície linguística, mas também no que "esconde", em se tratando de conhecimentos pressupostos;
- a coesão é um princípio que contribui para a construção do texto e do seu sentido.

2 O QUE É COESÃO TEXTUAL?

Para discutir a questão, vamos ler o texto do exemplo 1, a seguir.

EXEMPLO 1



(FOLHA..., 2015)

Observamos no texto três partes. Na primeira, *"A Folha é contra as cotas raciais. Eu também."*, chama a nossa atenção o uso de "também", indicando ideia de inclusão, de alinhamento à posição expressa no enunciado que o antecede.

Na segunda parte, *"'Não deve haver reserva de vagas a partir de critérios raciais, seja na educação, seja no serviço público. São bem-vindas, porém, experiências baseadas em critérios sociais objetivos, como renda ou escola de origem.' Essa é a posição da Folha."*, destacamos: *i*) o uso das conjunções "seja... seja" e "porém" no encadeamento de enunciados; *ii*) o uso do pronome demonstrativo "essa" com a função de resumir e manter em foco o segmento textual entre aspas que o antecede.

Na terceira parte, *"Concordando ou não, siga a Folha, porque ela tem suas posições, mas sempre publica opiniões divergentes."*, notamos: *i*) o uso das conjunções "ou", "porque" e "mas" no encadeamento de enunciados, indicando alternância, justificativa, oposição, respectivamente; *ii*) o uso do pronome pessoal na terceira pessoa do singular – "ela" – na retomada do referente *Folha*.

Então, o que é *coesão*? Numa retomada dos estudos que realizou com Dressler, em 1981, Beaugrande (1997) defende que a coesão é a maneira como, numa sequência, os elementos da superfície textual se encontram relacionados entre si através de marcas linguísticas.

Ancorada no estudo desses autores, Koch (2004, p. 35) nos diz que

> a coesão é a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um tecido (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente.

Voltando ao exemplo 1, vimos que a conexão entre partes do texto pode acontecer de duas grandes formas:

- por remissão a referentes do texto ou ancorados no texto, como discutiremos mais adiante (*coesão referencial*);
- por sequenciação (*coesão sequencial*).

2.1 A coesão referencial

Nos momentos iniciais da linguística de texto, a *coesão referencial* era entendida como a forma pela qual podíamos remeter um elemento linguístico a outros elementos no interior do texto.

A remissão podia ocorrer em um *movimento retrospectivo (anafórico)* ou em um *movimento prospectivo (catafórico)*. De outro modo, a forma referencial com função coesiva podia remeter a um referente que lhe era anterior (no caso da anáfora), ou a um referente que lhe era subsequente (no caso da catáfora). Vamos aos exemplos.

EXEMPLO 2

> O apaixonado
> é incapaz de se declarar,
> *ele* se denuncia.
>
> (CARPINEJAR, 2010)

No texto, o pronome "ele" retoma o referente que veio antes dele: "o apaixonado". Trata-se de uma forma referencial *anafórica*.

EXEMPLO 3

> CARNAVAL 2014 – 'Cãocurso' elege *pets* mais bem fantasiados
> Donos e cachorros mais simpáticos e originais também ganharam prêmios
> Na quinta edição, competição realizada em *shopping* no centro de São Paulo só proibia cães de raças 'nervosas'
>
> DE SÃO PAULO
> *Eles* eram pequenos, grandes ou enormes. *Alguns* corriam animados, *outros* – mais tímidos – deitavam no chão. Todos eram *cães de raça* e estavam fantasiados para desfilar em um... *shopping*.
>
> (MACHADO, 2014)

No exemplo 3, os pronomes "eles" (pessoal do caso reto), "alguns" e "outros" (pronomes indefinidos) remetem ao referente que vem depois deles: "cães de raça". Trata-se de um procedimento *catafórico* cujo efeito de sentido é despertar a curiosidade do leitor e assim prender-lhe a atenção, visto que o referente só é anunciado mais adiante.

Esses exemplos comentados nos fazem pensar que os recursos que promovem a *coesão referencial* podem ser *gramaticais* ou *lexicais*.

Entre os elementos de *ordem gramatical* capazes de criar a coesão referencial, podem ser descritos os que se apresentam nos exemplos de 4 a 8.

2.1.1 Pronomes

EXEMPLO 4

> A derrota do Minotauro
>
> Quando os atenienses chegaram a Creta, a filha do rei Minos, Ariadne, apaixonou-se por *Teseu*. Ofereceu-*lhe* ajuda em troca da promessa de casamento, dando a *ele* um novelo de cordel. Teseu amarrou uma das pontas na entrada do labirinto e entrou, liberando a corda conforme caminhava.
>
> No meio do labirinto, lutou contra o Minotauro e o matou.
>
> (WILKINSON, 2010, p. 62)

No exemplo 4, os pronomes destacados (pessoais do caso oblíquo "lhe" e "o"; pessoal do caso reto: "ele") são anafóricos: retomam e mantêm em foco os referentes:"Teseu" ("lhe", "ele"); "Minotauro" ("o").

2.1.2 Numerais

EXEMPLO 5

Buda

Maria de Fátima da Silva, mãe do bailarino DG – assassinado em circunstâncias ainda não esclarecidas –, é medalhista de natação em águas abertas.

Andréa Beltrão, minha parceira em 'Tapas e Beijos', é colega dela na turma de nado do Posto 6 de Copacabana.

Andréa mora na Atlântica, *Maria de Fátima* no morro do Cantagalo, mas *as duas* desfrutam do mesmo mar; junto com as tartarugas, os peixes e os sacos plásticos.

(TORRES, 2014)

A expressão "as duas", que tem como núcleo um numeral cardinal, remete aos referentes introduzidos anteriormente: "Maria de Fátima da Silva" e "Andréa Beltrão".

2.1.3 Artigos

EXEMPLO 6

Chico na Alemanha

"Não me ocorreria escrever esse livro com minha mãe viva": diz *Chico* à *Piauí* deste mês, na única entrevista à imprensa sobre o romance "O Irmão Alemão": que frequentou o topo das listas de mais vendidos em 2014. A *revista* acompanhou o *escritor* numa viagem à Alemanha após a descoberta do irmão Sérgio Günther, filho de um namoro da juventude de seu pai Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982).

(COZER, 2015)

Nas formas nominais referenciais "a revista" e "o escritor", o artigo definido indica que se trata de referentes já apresentados no texto e facilmente identificados: (*a revista – Piauí; o escritor – Chico*).

2.1.4 *Advérbios locativos*

EXEMPLO 7

Contra o hiperativismo parental

A seção de puericultura da Livraria Cultura traz 2.038 itens. *Ali* abundam títulos como "Criando Filhos Vitoriosos" ou "Como Multiplicar a Inteligência do Seu Bebê". Será que pais têm realmente todo esse poder sobre o futuro de suas crianças?

(SCHWARTSMAN, 2013)

EXEMPLO 8

Fui fazer faculdade *nos Estados Unidos* em 1995 e depois voltei pra mais dois anos de mestrado *lá*. Saí mais otimista em relação ao Brasil do que quando cheguei.

(IOSCHPE, 2012, p. 173)

O advérbio "ali", no exemplo 7, e o advérbio "lá", no exemplo 8, funcionam coesivamente, pois remetem aos referentes antes introduzidos: "A seção de puericultura da Livraria Cultura" e "nos Estados Unidos", respectivamente.

Também a coesão referencial pode se constituir por elementos de *ordem lexical*. Algumas estratégias que podem ser responsáveis por esse tipo de coesão, quando empregados com a função de reiterar referentes textuais, são apresentadas a seguir.

Repetição (total ou parcial) de um mesmo item lexical

EXEMPLO 9

Desmantelo só quer começo

Onze controles remotos, eis o surpreendente saldo da minha faxina: *11 controles remotos* que há muito já não controlavam, mesmo que remotamente, coisa alguma.

(PRATA, 2014)

Sinônimos ou quase sinônimos

EXEMPLO 10

Folia e foliões

Pensei em *dois assuntos* para esta crônica: o Carnaval e a estupefação da sociedade com a eleição dos novos presidentes do Congresso. Refletindo com certa calma, verifiquei que *os dois temas*, aparentemente tão conflitantes, no fundo são a mesma coisa: aquilo que em tempos idos chamavam de “folia”.

(CONY, 2013)

Nomes genéricos

EXEMPLO 11

Carne artificial é apresentada e degustada em evento em Londres

Hambúrguer foi criado a partir de células de músculo de vacas

O primeiro hambúrguer criado em laboratório foi apresentado e degustado ontem, em uma conferência em Londres, acompanhado de pão, alface e tomate.

O *produto*, que saiu da placa de Petri e foi direto para a frigideira, foi provado por dois voluntários, que disseram, em frente às câmeras de TV, que o sabor se aproximava ao da carne de vaca.

(FOLHA..., 2013)

A retomada do referente “O primeiro hambúrguer criado em laboratório” é feita por meio da expressão nominal “O produto” que tem como núcleo um nome genérico ou inespecífico: “produto”. Enquadram-se nessa categoria outros nomes como *coisa, pessoa, fato, fenômeno* etc.

2.1.5 Expressões ou grupos nominais definidos

EXEMPLO 12

Da janela da pequena casa de madeira que dividia com os pais e os três irmãos, *Iagoara* avistava seu quintal. As árvores da floresta amazônica e as águas do rio funcionavam como cenário das brincadeiras do *indiozinho da etnia kambeba*. Correr, subir em árvores, caçar, nadar e pescar eram as brincadeiras que faziam o tempo passar para os curumins em sua tribo, a cerca de quatro horas de barco de Manaus, em uma área de proteção ambiental do rio Negro.

(LAJOLO, 2015)

No exemplo, a expressão nominal definida “o indiozinho da etnia kambeba” serve para retomar de forma descritiva o referente “Iagoara”.

Nominalização

EXEMPLO 13

> Uma vez *anotei* todas as senhas. Mas onde guardar *a anotação*? E como lembrar onde foi guardada, depois? Seria preciso outra anotação, com o lugar onde foi guardada, mas onde guardá-la? Não. Anotar também não é aconselhável. A conclusão é que o mais seguro de tudo é esquecê-las todas. Pronto. Estou completamente blindado, inclusive contra mim mesmo. Não sou eu para nada. Não existo. Melhor assim.
>
> (TOLEDO, 2014, p. 104)

Podemos transformar verbos em formas nominais ou nomes deverbais e, assim, promover a conexão entre enunciados. É o que acontece no exemplo com “a anotação”, uma nominalização do verbo “anotar” que aparece anteriormente na forma do pretérito perfeito do indicativo – primeira pessoa do singular: “anotei”.

Outra forma de remissão a referentes textuais é a *elipse*, ou seja, a omissão de um termo que pode ser facilmente recuperado pelo contexto linguístico. Em outras palavras, é o caso de uma *substituição por zero*.

EXEMPLO 14

> Desmantelo só quer começo
>
> *Onze controles remotos*, eis o surpreendente saldo da minha faxina: *11 controles remotos* que há muito já não controlavam, mesmo que remotamente, coisa alguma.
>
> Ao longo dos anos, as TVs, aparelhos de som, DVDs e videocassetes (juro, até videocassetes) a que serviram foram partindo e deixando-os para trás: órfãos, sem ocupação ou residência fixa, *vagavam pela casa ao sabor do acaso; erravam pelos planaltos das cômodas e acampavam nas cordilheiras dos sofás como paraquedistas caídos no deserto; escondiam-se em gavetas e estantes* como aqueles soldados japoneses que, décadas após o fim da guerra, seguiam enfronhados na mata, temendo o inimigo.
>
> (PRATA, 2014)

No texto, o referente “Onze controles remotos”, introduzido no primeiro parágrafo, se mantém em foco, mas de forma elíptica, no segundo parágrafo. Basta observarmos no contexto linguístico que as formas verbais “vagavam”, “erravam”, “acampavam”, “escondiam-se” concordam com esse referente.

Nos casos até aqui exemplificados, vimos que a coesão se realiza por meio de recursos de ordem *gramatical* ou *lexical*, operando a remissão a elementos textuais *anafórica* ou *cataforicamente*.

Mas, com o avançar dos estudos de texto, chegou-se à conclusão de que nem sempre o referente de uma forma coesiva pode ser apontado no texto. Vejamos um exemplo dessa situação.

EXEMPLO 15

Em Indaiatuba, um casamento pelo MSN

"Já realizei *casamentos* em casa, cadeia, hospital, fazenda... mas pela internet é a primeira vez': conta *o juiz de paz* Leonel Maciel, de 84 anos e 42 de profissão, antes de celebrar a união civil do engenheiro mecânico Winston César Silva, de 32 anos, com a assistente administrativa Márcia Maria Lança, de 31.

O *"sim"* do casal foi ouvido pelos familiares e testemunhas via MSN. Winston e Márcia moram há 3 anos na Suíça e precisavam formalizar o casamento para prorrogação do visto na Europa.

As imagens dos *noivos* foram enviadas por uma *webcam* e projetadas em um telão no Cartório de Indaiatuba. Na Itália, o casal também recebia as imagens. "Nossa preocupação era se haveria conexão", comentou o pai do noivo. Após algumas falhas, tudo correu bem.

(SOUZA, 2010)

E agora, qual é o referente das formas coesivas: "o juiz de paz", "o sim", "os noivos"? Como é de nosso conhecimento, geralmente, os referentes, quando aparecem pela primeira vez no texto, vêm acompanhados de artigo indefinido e, quando reaparecem, vêm com artigo definido.

Isso significa que uma das funções do artigo indefinido é introduzir um referente no texto. Por sua vez, o artigo definido promove a reativação ou retomada desse referente, sinalizando a mudança de *status*: de informação nova para informação conhecida, alocada na memória do leitor/ouvinte, como podemos observar em:

Era uma vez *um rei* que tinha dois filhos. *O rei* vivia descontente porque os filhos brigavam demais.

Voltando ao exemplo 15, vimos que os referentes "o juiz de paz", "o sim", "os noivos" são introduzidos sob a capa do dado, do conhecido, daí o uso do artigo definido. O procedimento não causa estranheza nem dificulta a compreensão do texto, porque facilmente relacionamos esses referentes ao *frame* ou *modelo mental* que temos de *casamento*.

Dizendo de outro modo: os referentes "o juiz de paz", "o sim", "os noivos" são introduzidos e compreendidos como alguns dos elementos que compõem o nosso modelo mental de

casamento, termo que, no texto, serve de *gatilho* ou âncora para a introdução daquelas expressões nominais definidas e sua compreensão.

Trata-se de um tipo de *anáfora indireta*, porque, diferentemente do que ocorre no caso das anáforas diretas, como vimos nos exemplos anteriores, não há *correferencialidade*. O procedimento, pelo qual o referente de uma forma anafórica necessita ser extraído de nossos conhecimentos ou modelos mentais, é muito comum em produções textuais (orais ou escritas) e vem ganhando espaço nos estudos do texto na perspectiva sociointerativa, bem como na reflexão sobre o uso e ensino da língua.

2.2 A coesão sequencial

A *coesão sequencial* diz respeito a procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos, sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir, nos ensina Koch (2004).

A *coesão sequencial* pode ocorrer *com a reiteração de formas linguísticas*. Nesse caso, podem ser destacados na progressão textual os seguintes tipos de recorrências.

2.2.1 Repetição de termos

EXEMPLO 16



(ESTADO..., 2010)

No anúncio, a repetição de “Nem dela, nem dela, nem dela” é uma estratégia usada na progressão textual que chama a atenção para o fato de que se repete a forma, mas não o sentido, porque não há uma identidade total entre os elementos repetidos. No contexto do anúncio, a repetição indica que não se trata da mesma pessoa, ou seja, o referente para o pronome muda a cada repetição.

2.2.2 Paralelismo (recorrência de estruturas sintáticas)

EXEMPLO 17



(REVISTA..., 2015)

No exemplo, observamos uma identidade na estruturação dos enunciados:

> "Descoberta por portugueses", "colonizada pelos italianos", "erguida pelos brasileiros."

Por quê? Porque eles começam sempre da mesma forma – uso de forma nominal do verbo – "descoberta, colonizada, erguida + agente da passiva: pelos portugueses, pelos italianos, pelos brasileiros, respectivamente.

A que essas formas se referem? À cidade de São Paulo. Essa cidade é que foi "descoberta", "colonizada" e "erguida" por agentes distintos. Daí o uso do feminino na forma nominal dos respectivos verbos.

A esse tipo de repetição de uma mesma estrutura sintática que a cada vez é preenchida com itens lexicais diferentes dá-se o nome de *paralelismo*: um recurso que promove a progressão textual com função retórica ou persuasiva.

2.2.3 Paráfrase (recorrência de conteúdos semânticos)

EXEMPLO 18

> **Arroto dos bois esquenta o mundo e deixa pesquisadores pessimistas**
>
> Achar maneiras de minimizar o efeito dos arrotos de bois e vacas – por incrível que pareça, uma fonte importante de gases que aquecem o planeta – pode ser mais difícil do que se imaginava, indica um novo estudo.
>
> Esperava-se que, conforme a criação de bovinos ficasse mais eficiente – ou seja, com os animais ganhando o mesmo peso, mas consumindo menos comida –, seria reduzida a emissão de metano (CH_4), gás causador do efeito estufa produzido durante a digestão dos bichos.
>
> (LOPES, 2015)

No exemplo, o segmento "ou seja, com os animais ganhando o mesmo peso, mas consumindo menos comida" reapresenta com mais precisão o conteúdo do enunciado que o antecede, "conforme a criação de bovinos ficasse mais eficiente".

Trata-se, portanto, de um caso de *paráfrase*. Existem expressões linguísticas que encabeçam a paráfrase. Além da que observamos no exemplo ("ou seja''), há outras que assumem essa função: "isto é", "quer dizer", "ou melhor", "em outras palavras", "em síntese" etc. Contudo, é bom ressaltar, como o faz Koch (2004), que a alteração no conteúdo pode indicar ajustamento, reformulação, desenvolvimento, síntese ou, ainda, maior precisão.

Também a *coesão sequencial* pode ocorrer *sem a reiteração de formas linguísticas*. Nesse caso, as estratégias de coesão textual são usadas para garantir a continuidade do tema, o estabelecimento de relações semânticas ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais. No conjunto dessas estratégias, destacam-se a *progressão temática* e o *encadeamento*.

2.3 Progressão temática

A *progressão temática* diz respeito ao modo como se encadeiam os *temas* (aquilo que se toma como base da comunicação, aquilo de que se fala) e os *remas* (aquilo que se diz a respeito do tema) em frases sucessivas.

Nos estudos de Danes (1970), recuperados por Koch (2004), são apresentadas algumas formas de progressão temática. Vamos tratar de algumas dessas formas a seguir.

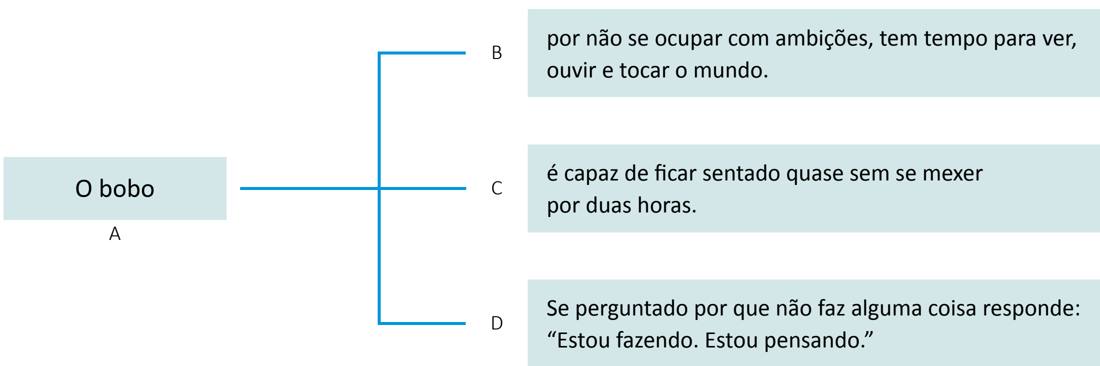
2.3.1 Progressão temática com tema constante

EXEMPLO 19

> O bobo, por não se ocupar com ambições, tem tempo para ver, ouvir e tocar o mundo. O bobo é capaz de ficar sentado quase sem se mexer por duas horas. Se perguntado por que não faz alguma coisa, responde: “Estou fazendo. Estou pensando.”
>
> (LISPECTOR, 2010, p. 53)

No exemplo, o tema “o bobo” se mantém de forma explícita ou implícita, à medida que progride o texto. Esquematicamente, esse tipo de progressão pode ser assim representada:

FIGURA 1 PROGRESSÃO TEMÁTICA COM TEMA CONSTANTE



2.3.2 Progressão temática com divisão do tema (ou temas variados)

EXEMPLO 20

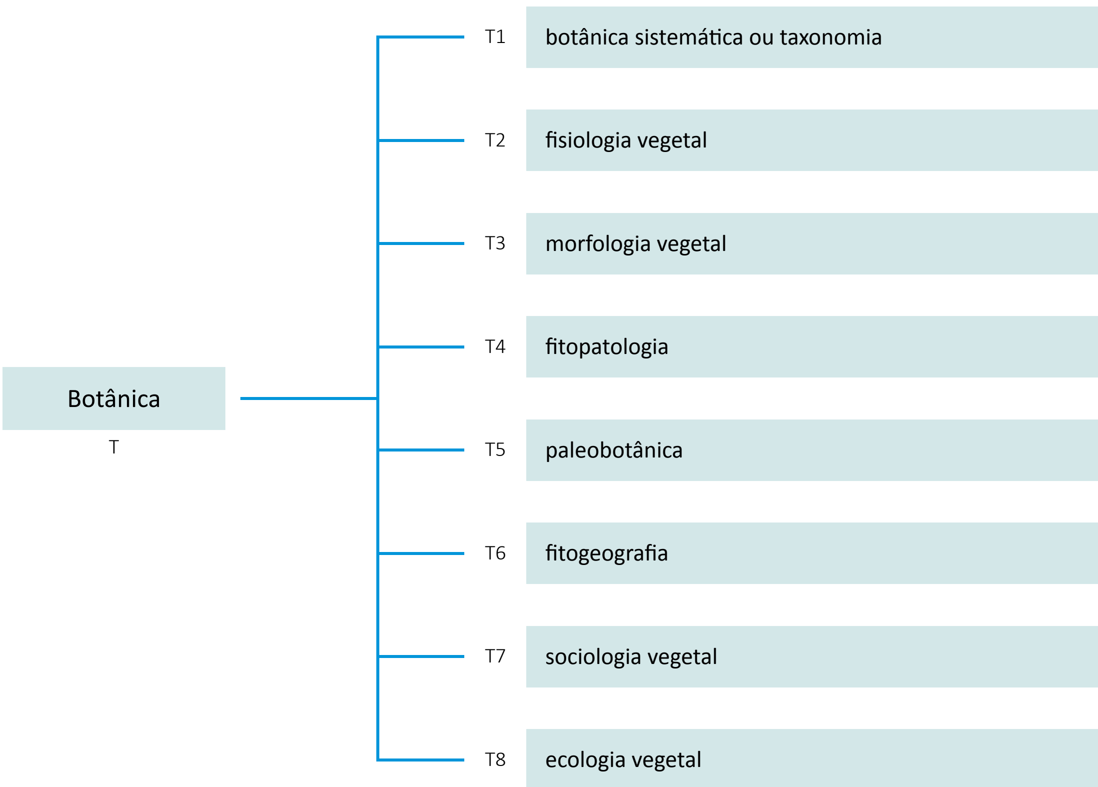
Quando crescer, vou ser... botânico!

Para não esquecer, anote: botânica é a ciência que estuda os vegetais em todos os sentidos. Ela se divide em alguns ramos, como a *botânica sistemática* ou *taxonomia*, que ordena e classifica as plantas descobertas; a *fisiologia vegetal*, que analisa os processos vitais da planta, como a nutrição e a reprodução; a *morfologia vegetal*, que leva em conta a forma e a estrutura das plantas; a *fitopatologia*, que verifica as doenças que atingem os vegetais; a *paleobotânica*, que estuda a flora já extinta do planeta; a *fitogeografia*, que descreve e explica, por exemplo, a distribuição das plantas segundo o clima e o relevo; a *sociologia vegetal*, que estuda as comunidades de plantas que formam as diferentes espécies; e a *ecologia vegetal*, que se ocupa da relação das plantas com o meio ambiente.

(VÁRIOS AUTORES, 2007, p. 12-13)

Também a progressão temática pode ocorrer com a divisão ou explosão do tema. No exemplo, o tema "botânica" se divide em muitos outros, que, esquematicamente, representamos conforme a figura 2.

FIGURA 2 PROGRESSÃO TEMÁTICA COM DIVISÃO DO TEMA



2.3.3 Progressão temática linear

EXEMPLO 21

Tofu é a ricota oriental.

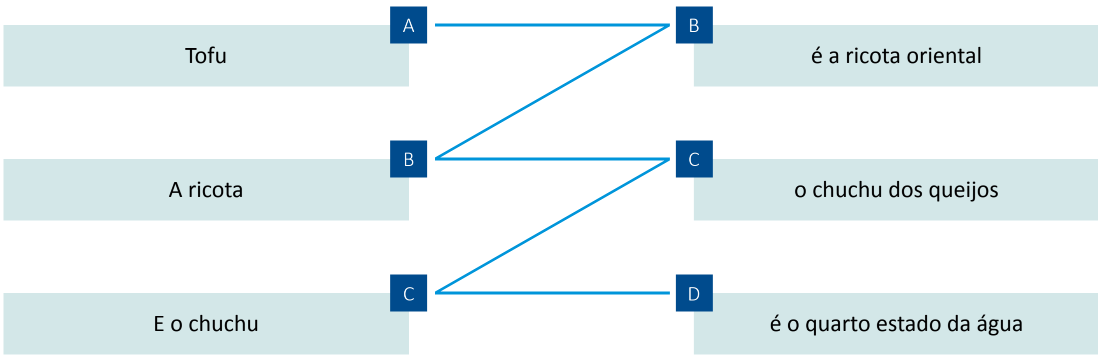
A ricota [,] o chuchu dos queijos.

E o chuchu é o quarto estado da água.

(JAIME, 2010)

Como notamos no exemplo 21, a coesão sequencial é garantida por meio da estratégia que transforma o rema em tema do enunciado seguinte. Vamos representar esquematicamente, na figura 3, como isso acontece no exemplo.

FIGURA 3 PROGRESSÃO TEMÁTICA LINEAR



2.4 Encadeamento

O encadeamento diz respeito à interconexão de enunciados sucessivos, *sem* elementos explícitos de ligação (*encadeamento por justaposição*) ou *com* esses elementos de ligação ou conectores (*encadeamento por conexão*).

EXEMPLO 22

Recebeu, não leu...

WhatsApp passa a avisar usuários quando mensagem é lida e causa irritação e ansiedade; ‘recurso’ não pode ser desativado

(ROMANI, 2014)

Notamos no exemplo:

- enunciados encadeados por justaposição como em: "Recebeu, não leu...";
- enunciados encadeados por conectores: "quando" (tempo) e "e" (adição) em "WhatsApp passa a avisar usuários quando mensagem é lida e causa irritação e ansiedade; 'recurso' não pode ser desativado".

EXEMPLO 23

> Quero corar
>
> Faz tempo que eu não coro. Acho que, atualmente, só fico vermelha nas minhas aulas de ioga, *quando* insisto em tentar a posição invertida.
>
> Será que, com o tempo, a gravidade *não* age só em nossa pele e nossos músculos *mas também* em nossa corrente sanguínea, impedindo que o sangue nos chegue às faces, mesmo que numa situação constrangedora? *Ou* será que não tenho tido motivos para corar? Não, sempre há motivos para corar.
>
> (FRAGA, 2015, p. 90)

No exemplo 23, destacamos o encadeamento que ocorre por meio do uso de conectores que estabelecem *relações lógico-semânticas* ou *discursivo-argumentativas*, conforme estudos de Ducrot (1972, 1987) e Koch (1987, 1989, 2004).

Por meio das *relações lógico-semânticas*, encadeiam-se conteúdos ou estados de coisas de que falam os enunciados anteriormente apresentados. No exemplo, observamos que entre os enunciados "Acho que, atualmente, só fico vermelha nas minhas aulas de ioga, *quando* insisto em tentar a posição invertida.", a conjunção "quando" estabelece uma relação lógico-semântica de *temporalidade*.

As *relações discursivo-argumentativas* têm como característica o fato de promover o encadeamento de atos de fala em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões, como ocorre em "Será que, com o tempo, a gravidade não age só em nossa pele e nossos músculos *mas também* em nossa corrente sanguínea, impedindo que o sangue nos chegue às faces, mesmo que numa situação constrangedora? *Ou* será que não tenho tido motivos para corar? Não, sempre há motivos para corar."

No trecho, o par correlato de conectores "não só... mas também" liga dois argumentos a favor de uma mesma conclusão; por sua vez, o uso do "Ou" indica disjunção argumentativa que aponta para uma provocação ou convocação à concordância.

Resumidamente, apresentamos no quadro a seguir as *estratégias de coesão textual* estudadas nesta unidade.

Estratégias de coesão referencial	Estratégias de coesão sequencial
• uso de elementos de ordem gramatical: pronomes, numerais, artigos, advérbios locativos etc.; • uso de elementos de ordem lexical: repetição de item lexical; sinônimos ou quase sinônimos, expressões nominais definidas, nominalizações, nomes genéricos, etc.; • uso de elipse (substituição por zero).	• com reiteração de formas linguísticas: repetição, paralelismo, paráfrase; • sem reiteração de formas linguísticas: - progressão temática (com tema constante, com temas variados, com progressão do tema de forma linear etc.); - encadeamento (por justaposição e por conexão).

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse*: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society. Norwood: Ablex, 1997.

CARNE artificial é apresentada e degustada em evento em Londres. *Folha de S. Paulo*, 8 ago. 2013. Ciência + saúde, C11.

CARPINEJAR, F. *Clássicos da Twitteratura brasileira*. São Paulo: Livraria da Villa, 2010.

CONY, C. H. Folia e foliões. *Folha de S. Paulo*, 10 fev. 2013. Opinião, A2.

COZER, R. Chico na Alemanha. *Folha de S. Paulo*, 3 jan. 2015. Ilustrada, E3.

DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

_______. *Princípios de semântica linguística*: dizer e não dizer. São Paulo: Cultrix, 1972.

FOLHA de S. Paulo, 8 ago. 2013. Ciência + saúde, C10.

_______, 19 fev. 2015. Cotidiano, C10.

FRAGA, D. Quero corar. *Revista da Folha de S. Paulo*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 22 a 28 mar. 2015.

JAIME, L. *Clássicos da Twitteratura brasileira*. São Paulo: Livraria da Villa, 2010.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_______. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

_______. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2005. v. 3.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_______. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGUA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

LAJOLO, M. Olimpíadas – tiro com arco. Serafina, *Folha de S. Paulo*, abril 2015.

LISPECTOR, C. Das vantagens de ser bobo. In: MONTEIRO, T. (Org.). *Clarice na cabeceira*: crônicas. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

LOPES, R. J. Arroto dos bois esquenta o mundo e deixa pesquisadores pessimistas. *Folha de S. Paulo*, 17 mar. 2015. Ciência+ saúde, C8.

MACHADO, L. “Cãocurso” elege pets mais bem fantasiados. *Folha de S. Paulo*, 4 mar. 2014. Carnaval, B4.

IOSCHPE, G. *O que o Brasil quer ser quando crescer?* São Paulo: Paralela, 2012.

PRATA, A Desmantelo só quer começo. *Folha de S. Paulo*, 4 mai. 2014. Cotidiano, C2.

REVISTA Folha de S. Paulo. São Paulo: Folha de S. Paulo, 25 a 31 jan. 2015.

ROMANI, B. Recebeu, não leu... *Folha de S. Paulo*, 11 nov. 2014. Tec.

SCHWARTSMAN, H. Contra o hiperativismo parental. *Folha de S. Paulo*, 8 jan. 2013. Equilíbrio.

SOUZA, R. M. de. Em Indaiatuba, um casamento pelo MSN. *O Estado de S. Paulo*, 12 jun. 2010.

TOLEDO, R. P. de. Perdido nas senhas. *Veja*, edição 2.419, ano 48, n. 13, 1º abr. 2014.

TORRES, F. Buda. *Folha de S. Paulo*, 2 mai. 2014. Ilustrada, E12.

WILKINSON, P.; PHILIP, N. *Guia Ilustrado Zahar*: Mitologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

VÁRIOS AUTORES. *O que você vai ser quando crescer?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

LEITURA DE APOIO

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman, 1981.

DANES, F. On defining the theme in functional sentence analysis. *Travaux de linguistique de Prague* 1, 1966.

SCHWARZ-FRIESEL, M.; CONSTEN, M.; KNEES, M. (Eds.). Anaphors in text: cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference. *Studies in Language Companion*, Series 86, John Benjamins Publishing Company, 2007.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

______. *Discurso e contexto*: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2012.

COESÃO NOMINAL: RELACIONAR, CATEGORIZAR E... ARGUMENTAR

Maria da Graça da Costa Val*
Márcia Mendonça**

Na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como em outras situações de escrita formal, exige-se a habilidade de empregar adequadamente os recursos coesivos, *demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação* (Competência IV da Matriz de Referência para Redação). Em que consistem essa habilidade e esse conhecimento e como avaliá-los?

Trata-se do processo de coesão, que diz respeito ao inter-relacionamento entre os elementos linguísticos do texto. Os recursos coesivos facilitam ao leitor compreender o texto como um todo que faz sentido e apreender sua orientação argumentativa. Isso significa que a coesão é um trabalho linguístico construído entre os interlocutores do discurso. De um lado, o locutor seleciona recursos que, contribuindo para a tessitura do texto, ajudam a manifestar seu ponto de vista, os efeitos de sentido que intenciona suscitar. De outro lado, o interlocutor, para produzir sua compreensão, leva em conta a materialidade linguística do texto, promovendo a articulação entre elementos tomados como inter-relacionáveis.

Toda essa dinâmica é orientada e influenciada pelos papéis sociais que os interlocutores ocupam e pelas restrições e possibilidades oferecidas pelas esferas em que circulam os discursos, de modo que a intencionalidade nunca é individual, mas socialmente construída. No caso da redação do Enem, os papeis sociais em cena são, de um lado, o de participante e, de outro, o de avaliador. Nesse jogo linguístico, são acionadas, por ambas as partes, representações sobre o perfil e a função do outro e sobre a própria situação do exame. Essa compreensão sobre a

* Professora da Universidade Federal de Minas Gerais e membro do Centro de Alfabetização e Leitura da Faculdade de Educação da mesma universidade.
** Professora da Universidade Estadual de Campinas e membro da coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Letras da mesma universidade.

cena interlocutiva instaurada pela produção e avaliação da prova de redação do Enem é a base sobre a qual falaremos da Competência IV do exame, que diz respeito ao uso adequado dos recursos coesivos.

Tem-se distinguido três tipos de coesão textual: a coesão nominal, que se caracteriza pelo encadeamento de nomes e pronomes; a coesão verbal, que se faz por meio da correlação entre tempos e modos verbais; e a conexão, que se vale de conjunções, locuções conjuntivas, advérbios e expressões de valor adverbial (chamados *articuladores*, ou *organizadores textuais*), para expressar relações entre orações, períodos, partes do texto e tipos de sequências integrantes do texto.

Optamos por focalizar neste artigo a coesão nominal, que se manifesta pelo uso de artigos, pronomes, expressões que podem ser associadas entre si e pela seleção lexical, que pode, ao retomar informações dadas, categorizá-las e avaliá-las, expressando o ponto de vista do enunciador sobre o que diz.

Assim, a coesão nominal não se limita a uma mera escolha de sinônimos, substitutos ou palavras equivalentes entre si no contexto. A coesão nominal constitui o próprio jogo da linguagem, em que interlocutores interagem, via textos, para concordar, discordar, reconhecer-se, elogiar, ofender, informar, convencer, emocionar... Quando se introduzem e se retomam referentes, estes são reelaborados, modificados, desativados, recategorizados, de acordo com o que se pretende expressar. Vejamos um exemplo.

EXEMPLO 1

Um *satélite* artificial é um artefato criado pelo homem e colocado em órbita ao redor da Terra ou de outro corpo celeste. Até hoje já foram efetuados milhares de lançamentos desses aparelhos ao espaço, mas a maioria já está desativada. Quando ocorrem falhas no lançamento ou *no próprio satélite*, partes do *mesmo* podem ficar orbitando o planeta por tempo indefinido, formando o lixo espacial.

Há *satélites* que servem às comunicações, a estudos astronômicos e meteorológicos, a finalidades militares. Apesar de terem funções diversas, *eles* possuem partes em comum. *Todos* têm antenas para emissão e recepção de dados e, como precisam de energia, a maioria conta com painéis solares.

O primeiro satélite artificial, o Sputnik, foi lançado pelos soviéticos em 1957. Em tempos de Guerra Fria, esse episódio marcou o início da corrida espacial.

(SATÉLITE..., adaptado)

A repetição lexical tem papel importante na coesão. Muitas vezes, especialmente em textos de caráter expositivo-argumentativo, a palavra que mais se repete em um texto é a que designa seu tema. É comum introduzir-se uma informação com uma palavra marcada com artigo indefinido ("um satélite") e sinalizar sua retomada repetindo a palavra e determinando-a por artigo definido ("o próprio satélite").

Como a redação do Enem é um texto curto, qualquer repetição se torna mais saliente, o que não significa que seja necessariamente problemática. O avaliador deverá se valer de sua sensibilidade linguística para distinguir a repetição promotora de coesão daquela que torna o texto cansativo, sem nuances. Além da repetição de termos, certas substituições por expressões equivalentes também podem ser pouco expressivas ou mesmo inadequadas ao conjunto do texto. É preciso avaliar em que medida as repetições são pertinentes, considerando-se a linha argumentativa do texto.

Outra estratégia frequente na construção da coesão nominal são as retomadas feitas por pronome pessoal (“satélites” > “eles”), elipse (“há satélites” > “apesar de ∅ terem”; “como ∅ precisam”), pronome indefinido (“todos têm antenas”), pronome demonstrativo (“o mesmo”). Nesses casos, cabe ao avaliador verificar se há clareza na retomada, se é possível relacionar os pronomes e elipses a seus antecedentes. Um problema previsível é o uso de verbos com sujeito elíptico que podem se referir a mais de um sujeito anterior ou que não se referem a qualquer sujeito expresso. Eles não têm sujeito sintático possível no texto. Por outro lado, é bom lembrar alguns usos consagrados de pronomes anafóricos que se fazem por silepse de gênero ou número, como a retomada de “a família” por “eles”, que não se pode considerar erro.

Em geral, artigos definidos e pronomes (demonstrativos, indefinidos, possessivos) indicam que as informações marcadas por eles estão dadas no texto, mesmo que a expressão nominal usada ainda não tenha aparecido. Isso ocorre no exemplo com a palavra “Terra”, retomada por expressões marcadas por pronome indefinido (“outro corpo celeste”) ou artigo definido (“o planeta”). As expressões “corpo celeste” e “planeta”, mesmo não tendo sido introduzidas antes, podem ser relacionadas à Terra, já que esta pode ser categorizada como um planeta e como um corpo celeste. Processo semelhante se dá em retomadas do tema “satélite artificial”: “qualquer artefato” > “esses aparelhos” > “o aparelho”. Para entender esse tipo de cadeia referencial, é preciso reconhecer seus elementos como equivalentes no texto em que figuram.

Um mecanismo interessante é a retomada que condensa e categoriza informações anteriores. No último parágrafo do trecho, uma palavra remete a toda a frase inicial e classifica o que foi dito como “episódio”. Se tivesse sido usada outra expressão – “essa aventura”, “esse delírio” ou “essa manobra política” – os efeitos de sentido seriam outros, implicando avaliações ideológicas acerca do lançamento do Sputinik e evidenciando determinada orientação argumentativa.

Ainda no último parágrafo, algumas expressões requerem conhecimentos e interpretação do leitor para integrá-las ao universo semântico do texto e associá-las ao que já foi dito. A palavra “soviéticos” e as expressões “Guerra Fria” e “corrida espacial” trazem informações novas que precisam ser inter-relacionadas e aceitas como pertinentes ao todo do texto.

Em textos que exploram conceitos e processos, como é o caso dos textos expositivo-argumentativos, alguns substantivos abstratos podem ser usados como mecanismos de coesão nominal. Opera-se uma categorização, que precisa ser adequada ao projeto de dizer de quem escreve. Nesse caso, o avaliador precisa ter cuidado, porque são comuns equívocos como: uso de “aspecto” para

retomar o que não é um aspecto, mas uma "polêmica"; ou referir-se a "problemática" quando o que se tem é uma "abordagem". É apresentado a seguir mais um exemplo, em postagem sobre os vinte anos da chacina da Candelária, retirado do *blog* do jornalista Leonardo Sakamoto.

EXEMPLO 2

> Mais de 50 crianças e adolescentes de rua costumavam dormir na praça da Igreja da Candelária, região central do Rio de Janeiro. Na madrugada de 23 de julho de 1993, policiais militares, em horário de folga, atiraram contra nove deles, com idades entre 11 e 20 anos. Dos atingidos, apenas um sobreviveu. Durante as investigações, levantaram-se diferentes razões para o crime. De uma pedra atirada contra uma viatura da polícia por um dos garotos até o não pagamento de propina aos PMs coniventes com o tráfico de cocaína.
>
> Nas últimas duas décadas, o Brasil bateu recordes na geração de empregos, reduziu a fome e a pobreza, manteve sua economia estabilizada, consolidou sua democracia. Tornou-se parte de um acrônimo (Bric), ganhou respeito internacional e começou a pavimentar seu caminho para se tornar a quinta maior economia do mundo – processos que, em maior ou menor grau, devem ser creditados aos governos que conduziram o país nesse período. Diante de um cenário de pujança como esse, pergunto-me porque o Brasil continua encontrando formas idiotas de matar seus filhos.
>
> (SAKAMOTO, 2013)

A expressão nominal "um cenário de pujança como esse" retoma todas as menções anteriores às mudanças implementadas no Brasil nos últimos vinte anos. Mas não faz só isso: categoriza essas mudanças como parte de um panorama ou situação, a que se refere o autor na metáfora do "cenário", enquadrando-as numa percepção positiva, de "pujança" econômica. Esse recurso coesivo dá o tom para o articulista introduzir o contraponto que revela as contradições do nosso país: vários dos garotos que não foram atingidos por tiros na chacina morreram doentes, entraram para o tráfico ou foram assassinados, vivendo nesse mesmo macrocenário de grande desenvolvimento econômico. Essa linha argumentativa está presente desde o título da postagem – "Candelária, 20 anos – País rico é país sem chacina".

O parágrafo seguinte continua desenvolvendo a tese, que pode ser assim resumida: apesar de o Brasil ser um país em franco desenvolvimento econômico, a violência cometida ou tolerada pelo Estado contra os mais pobres permanece. Vejamos:

EXEMPLO 3

> Pensávamos que não cometeríamos *os mesmos tipos de "erros"* de 20 anos atrás, mas não foi bem assim. Carandiru (1992), Vigário Geral (1993), Ianomâmis (1993), Candelária (1993), Corumbiara (1995), Eldorado dos Carajás (1996) ganharam roupagem nova e continuam acontecendo. Ou seja, o *modelo* se manteve: continuamos matando gente pobre.
>
> (SAKAMOTO,2013)

O termo “modelo”, que remete à violência do Estado mencionada neste parágrafo e nos anteriores agrega mais um elemento à argumentação: não se trata de circunstância, mas de regra, padrão, algo que se reconhece, se aceita e até se incentiva. Retomar o que foi dito sobre a matança da Candelária com a expressão nominal “os mesmos tipos de *erros*”, na qual um traço irônico está sinalizado pelas aspas, indica que não se avaliam os ocorridos como tragédias isoladas, mas como consequências de uma estrutura social calcada na exclusão e na violência.

Frequentemente, apreender a coesão nominal e o fluxo de significados do texto depende de se considerarem os implícitos e pressupostos e inferirem-se as relações que eles possibilitam ou impõem. Isso acontece, por exemplo, quando o leitor reconhece como informação dada aquela que, embora aparecendo no texto pela primeira vez, vem na forma de expressão nominal definida, porque consegue associá-la a algum elemento anterior do texto. Além dos exemplos vistos, apontamos casos como a associação entre “carro” e “o pneu” em “Vim de carro para não chegar atrasado. Mas o pneu furou e acabei perdendo a hora”– em que é fácil relacionar a parte com o todo, porque se trata de máquina e componente conhecidos. Inferência mais elaborada se faz necessária em “Na pressa de recolher suas ferramentas, o marceneiro acabou esquecendo o guilherme, uma raspilha e o grampo-sargento de canto”. Nesse caso, ainda que o interlocutor não saiba o que sejam “guilherme”, “raspilha” e “grampo sargento de canto”, deverá inferir que pertencem à categoria das ferramentas de marcenaria – podendo buscar confirmação no próprio texto ou fora dele. Outro caso cuja interpretação se funda na inferência são as retomadas que condensam, categorizam, avaliam, das quais analisamos alguns exemplos neste artigo.

Analisemos agora a redação de um participante do Enem:

EXEMPLO 4

O Brasil é um país de grande *divergência*, vários ritmos, cores, culturas, crenças e desde o século XIX os imigrantes ajudaram o Brasil a ser tão diversificado.

Desde séculos atrás a imigração ocorre com mais frequência. Os imigrantes chegam de várias formas, raramente chegam de um modo correto, com documentação legalizada.

Nesta última década o aumento de guerras, terremotos, tsunamis e vários fenômenos naturais acontecem com frequência. Por isso imigração também aumentou, a opção do imigrante é sempre mudar de vida é conseguir um bom emprego, ter uma boa maneira de viver socialmente e financeiramente. É da natureza humana querer tudo isso, principalmente quando acaba de perder tudo o que tem.

A fome, o desemprego, a falta de moradia, as poucas oportunidades, tudo isso ocorreu em alguns países como a África, o Haiti, algumas cidades dos Estados Unidos, após guerras, fenômenos naturais e outros graves acontecimentos. Fazendo com que eles resolvessem vir morar no Brasil, sabendo que aqui eles terão facilidade para começar do zero, com o custo de vida mais barato, opções de emprego e várias oportunidades.

É essa fácil adaptação e essa tamanha facilidade que faz com que a imigração para o Brasil no século XXI, o século da revolução, seja tão grande.

(Redação do Enem 2012)

Nesse texto, observamos o uso da expressão nominal “divergência” como recurso de coesão. A expressão funciona como um hiperônimo, um termo genérico com o qual se pretende abranger o que vem a seguir na enumeração (cores, culturas etc.). Esse é um dos casos em que o substantivo abstrato não corresponde ao conjunto de elementos que é por ele categorizado, já que não se trata de divergências (desacordos), mas de aspectos diversos da cultura brasileira. Talvez o substantivo “diversidade” fosse mais adequado, mas essa substituição não dispensaria outras reformulações no trecho. Inadequação mais grave está na catáfora operada pelo termo “países”, que categoriza erroneamente continente (“África”), país e cidades sob um mesmo rótulo. Essas ocorrências, além de indicarem problemas na Competência IV, certamente, afetam o plano da Competência III, referente à seleção e organização das informações no texto.

Ainda que o texto apresente outros problemas, vale destacar que o participante buscou ligar o último parágrafo ao restante do texto, com descrições definidas que retomam o que foi afirmado no penúltimo parágrafo: “essa fácil adaptação” e “essa tamanha facilidade”. O termo “adaptação” não retoma uma ou duas expressões, mas retoma um subentendido do que seria a consequência das condições favoráveis que imigrantes encontram no Brasil, como o baixo custo de vida e as opções de emprego. Nesse caso, trata-se de um recurso de coesão nominal adequadamente usado, a despeito de vários outros problemas encontrados.

Cabe ao avaliador a tarefa - difícil - de calibrar a distribuição dos níveis de proficiência demonstrados em cada competência, sem separar de forma estrita os aspectos que pesam a favor ou contra em cada caso, já que os fenômenos textuais funcionam em múltiplos níveis simultaneamente.

Vê-se que a coesão nominal se vale de diferentes recursos e estratégias. No caso da redação solicitada no Enem, a interlocução se estabelece entre participante e avaliador, no contexto de um exame que serve tanto para averiguar conhecimentos ao final do ensino médio quanto para o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, o adequado uso dos mecanismos de coesão nominal deve contribuir para que o participante do Enem ofereça dados suficientes para que seu leitor - o avaliador - possa reconstruir as relações desejadas entre os elementos que introduzem informação e aqueles que os retomam, a fim de auxiliar o leitor-avaliador a acompanhar o percurso de argumentação construído no texto.

O avaliador precisa colocar-se na posição de leitor, que colabora na construção dos sentidos do texto, considerando positivamente as ocorrências em que o uso de recursos de coesão nominal - inclusive as que requerem inferência a partir de implícitos - contribua para a exposição ou argumentação desenvolvida. Isso não significa abandonar sua função de avaliador, que pondera em que medida o emprego desses recursos favoreceu ou prejudicou uma leitura fluente da redação.

REFERÊNCIAS

SAKAMOTO, L. *Candelária, 20 anos* – País rico é país sem chacina. 23 jul. 2013. Disponível em: <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2013/07/23/candelaria-20--anos-pais-rico-e-pais-sem-chacina/>. Acesso em: 1° ago. 2013.

SATÉLITE Artificial. In: *Wikipédia*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Satélite_artificial>. Acesso em: 18 jul. 2013.

A COESÃO NA TESSITURA TEXTUAL: AVALIAÇÃO DO EMPREGO DOS RECURSOS COESIVOS

Maria de Fátima de Souza Aquino*

O processo de avaliação de textos requer do avaliador conhecimento teórico e postura metodológica consistentes, principalmente quando se trata de exame classificatório de grandes consequências para os participantes, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na avaliação da redação desse tipo de exame, além dos critérios previamente estabelecidos que orientam o processo de avaliação, o avaliador deve ter domínio, entre outros aspectos, do tipo e do gênero textual e dos fatores que compõem a tessitura do texto, ou seja, de textualidade: coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, entre outros.

A textualidade ou textura é o que faz de uma sequência de frases um texto. "A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global" (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 26). Assim, um texto se constitui como tal

> no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinados sentidos (KOCH, 1998, p. 25).

No texto escrito, a coesão é um fator importante no auxílio da compreensão das informações dadas. Nesse sentido, a coesão "ajuda a perceber a coerência na compreensão dos textos" (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 24). É um fenômeno que diz respeito "ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos" (KOCH, 1999, p. 35).

* Professora da Universidade Estadual Paraíba e doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.

No processo de avaliação de um texto denotativo, escrito e formal, Costa Val (1994, p. 29) defende que "avaliar a coesão será verificar se os mecanismos linguísticos utilizados no texto servem à manifestação da continuidade, da progressão, da não contradição e da articulação". Esses fatores todos, interligados, é que vão proporcionar ao leitor-avaliador o entendimento da mensagem que se quis transmitir via texto escrito. Nessa perspectiva, na avaliação da coesão textual, devem ser observados aspectos como articulação entre os diversos segmentos textuais, progressividade sintática e sequenciação das ideias.

Na literatura sobre o assunto, é apresentada uma diversidade de tipos de mecanismos coesivos. Assim, podemos considerar como mecanismo coesivo formas lexicais, formas pronominais, elipse, procedimentos de recorrência, conectores. Esses elementos têm por função estabelecer relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados, como oposição, finalidade, consequência, explicação ou justificativa, adição de argumentos ou ideias, entre outras. "É por meio de mecanismos como esses que se vai tecendo o 'tecido' (tessitura) do texto" (KOCH, 1999, p. 7). A autora propõe uma classificação funcional dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, considerando duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial e a coesão sequencial.

Tendo em vista que o trabalho com a produção textual e a leitura deve ser a base do ensino escolar, para que o aluno se torne leitor e produtor de texto proficiente, cabe ao professor, desde os anos iniciais de escolaridade, dar atenção ao processo de construção do texto no que diz respeito às suas propriedades coesivas, uma vez que não se constrói um texto juntando frases isoladas.

Este estudo tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a avaliação dos mecanismos coesivos em redações de exames como o Enem, em que se exige do participante a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Trataremos das seguintes questões: como acontece a coesão nesses textos? E como acontece a avaliação dos mecanismos coesivos que estabelecem a conexão entre as partes textuais? Para tanto, estruturamos dois tópicos, nos quais serão abordadas a unidade do texto por meio da coesão e a importância da coesão na construção da argumentação em textos dissertativo-argumentativos.

1 A COESÃO E A UNIDADE TEXTUAL

Na construção de textos, são vários os elementos linguísticos que atuam na articulação das partes textuais para manter a organização da superfície textual e a continuidade temática. Assim, "a coesão, enquanto recurso desta organização superficial do texto, preenche a função de pôr em inter-relação os vários segmentos que o constituem" (ANTUNES, 2009, p. 64).

A sequência temática é de importância fundamental, pois sem ela pode-se perder o fio de unidade que garante o sentido do texto. Como bem afirma Antunes (2009, p. 63), "distingue-se

um texto de um não texto, também, pela sequência que as palavras assumem". Dessa forma, o professor/avaliador não avalia essa propriedade textual observando a quantidade de elementos coesivos usados no texto avaliado, mas a adequação de uso, ou seja, avalia se os elementos coesivos foram usados adequadamente. Portanto, não é uma questão de quantidade, mas, principalmente, de qualidade de uso.

É fato que, na construção do texto, não estão em jogo só os elementos linguísticos. No entanto, principalmente em texto apresentado para uma situação de avaliação, como nas redações de exames como o Enem, o aparato linguístico usado na sua construção chama atenção do avaliador. Isso porque "um texto se faz também com palavras que se acomodam na linearidade sequencial do tempo ou do papel e que demandam padrões específicos de organização, de maneira a poderem recobrar estatuto de funcionalidade" (ANTUNES, 2009, p. 63).

Nessa construção, estão envolvidos elementos gramaticais e elementos lexicais. No âmbito gramatical, podemos citar o uso dos artigos, pronomes e numerais, responsáveis pela continuidade referencial do texto, e o emprego de conectores, como preposições, conjunções e advérbios, responsáveis pela articulação entre os segmentos textuais. No âmbito do léxico, citamos o uso de substantivos, de formas verbais, de sinônimos, de hiperônimos.

Tomemos como exemplo o seguinte fragmento retirado das redações do Enem 2014, cujo tema foi *A publicidade infantil em questão no Brasil*,[1] para uma breve análise.

EXEMPLO 2

> Diferentes grupos civis e instituições governamentais têm contribuído com a discussão sobre a publicidade infantil. Recentemente o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente emitiu parecer em que classifica toda publicidade infantil como abusiva. Entretanto, não há consenso de que a proibição absoluta desse tipo de propaganda seja benéfica para a sociedade. Talvez fosse mais eficiente, ao invés da proibição, o incentivo a campanhas publicitárias que, além do apelo comercial, apresentassem também algo educativo.

Embora o exemplo apresentado seja um texto curto, de apenas um parágrafo, é possível avaliá-lo como bem construído, no que concerne à sua estrutura coesiva. O leitor/avaliador consegue perceber, de forma clara, as relações estabelecidas entre os elementos que introduzem informação e os que a retomam. Esse processo é realizado por meio dos vários elementos linguísticos dispostos na estrutura textual e que obedecem a uma regularidade de organização, o que contribui para a manutenção da sequência temática e continuidade do texto. É essa organização, esse relacionamento existente entre as partes, que distingue um texto de um amontoado de palavras ou frases soltas.

1 Os exemplos deste artigo são do Enem de 2014.

No exemplo apresentado, destacamos os recursos linguísticos coesivos de repetições lexicais (“a proibição absoluta” – “ao invés da proibição”), substituição (“desse tipo de propaganda” – retoma “publicidade infantil”), pronome indefinido substantivo funcionando como um termo genérico (“algo”); como, também, uso de conectores ou articuladores textuais que estabelecem a conexão entre os períodos (“entretanto”, “talvez”, “recentemente”). Por meio desses mecanismos, ao mesmo tempo em que se retoma algo já dado, introduz-se uma informação nova, contribuindo, dessa forma, para a progressão textual. Ou seja, nesse processo de recorrências e retomadas, algo se mantém, permanece, como também se acrescenta, progride, em uma relação harmônica. Sobre esse aspecto, concordamos com Antunes (2009) quando afirma que as repetições, ligadas à continuidade do texto, são mais que meras retomadas, uma vez que ensejam, quase sempre, acréscimos ou ampliações de algo previamente introduzido.

Vejamos outro exemplo.

EXEMPLO 2

> Aqui no Brasil é muito comum passar na televisão e anúncio personagem criativo e desenho para chamar atenção do público, principalmente de crianças para consumir algum produto.
>
> Neste caso ficará mais fácil para o empresário vender. O consumo de roupas e outros produtos é diariamente necessário. Para o comerciante é mais prático vender quando se tem argumento que chame atenção do consumidor.

Nesse fragmento, apesar da presença de alguns elementos de coesão, o que chama atenção é a descontinuidade textual, causada, principalmente, pela falta de conexão entre os períodos. O segundo parágrafo é composto de frases que, embora façam referência ao tema proposto para a construção do texto, apresentam-se de forma fragmentada; falta-lhe a conectividade necessária para a unidade de sentido do texto. Essas deficiências do texto demonstram conhecimento insuficiente por parte do autor sobre o uso de mecanismos linguísticos responsáveis pela articulação entre os segmentos e pela sequenciação textual. Nesse contexto, cabe ao avaliador verificar a adequação do uso dos mecanismos coesivos, como se há clareza na retomada da informação posta e se é possível relacionar a forma referencial a seu referente, uma vez que são essas estratégias coesivas que garantem a clareza e a precisão das ideias apresentadas.

2 A COESÃO E A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO

Os mecanismos coesivos, além de promoverem a articulação entre as partes do texto, contribuem para o estabelecimento de relações discursivo-argumentativas, quando se trata de um texto dissertativo-argumentativo como o exigido em exames como o Enem. Ou seja, ao mesmo

tempo em que os recursos coesivos promovem a articulação entre os elementos linguísticos textuais, contribuem para a organização dos argumentos usados para a manifestação da defesa do ponto de vista. Nessa perspectiva, como deve ser avaliada essa propriedade textual? Cabe ao avaliador observar como os mecanismos coesivos colaboram no processo de construção da argumentação com adequação e consistência, de acordo com a linha argumentativa do texto.

Vejamos um exemplo.

EXEMPLO 3

> A propaganda tende a persuadir as crianças por todos os lados: utiliza-se de animações que fazem parte do dia a dia delas, para promover o desejo por alguma novidade que está sendo posta no mercado. As invenções para crianças são diariamente veiculadas pela mídia e engendram um desequilíbrio social, visto que nem todas as crianças poderão adquirir o produto veiculado.

Neste fragmento, observamos o uso de mecanismos coesivos como a repetição lexical (“crianças”), a substituição (“dia a dia”, “diariamente”), a referenciação por meio de pronome (“delas”), o conector com função explicativa (“visto que”), os quais atuam na construção da argumentação para a defesa do ponto de vista. Destacamos, também, a orientação argumentativa evidenciada pela escolha do verbo “engendrar” em “as invenções [...] engendram”; fica clara, nessa escolha, a intenção argumentativa para expressar a defesa do ponto de vista de que o apelo constante da propaganda para o consumo infantil é um fato negativo.

A seguir, mais um exemplo.

EXEMPLO 4

> Atualmente a publicidade infantil no Brasil não está adequada às crianças e adolescentes. Eles não estão tendo direitos como qualquer pessoa. Vários casos que já aconteceram pelo Brasil em vários países que as crianças e adolescente não estão tendo infância.

Nesse exemplo, podemos perceber como o uso inadequado de elementos linguísticos de coesão prejudica a organização textual e a construção argumentativa. Uma inadequação que “salta” aos olhos do leitor/avaliador e afeta a coerência é o uso da expressão “em vários países” que está relacionada a “Brasil”(“aconteceram pelo Brasil em vários países”). Outra inadequação facilmente percebida diz respeito ao uso inadequado e repetido do conectivo “que” (“que já aconteceram [...] que as crianças”). Essas ocorrências afetam negativamente o plano argumentativo para a defesa da tese de que a publicidade infantil no Brasil não está adequada às crianças e aos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coesão apresenta-se como um recurso de extrema importância para a relevância linguística do texto. Nesse sentido, é importante que essa propriedade textual seja trabalhada com atenção nas escolas, para a produção competente e produtiva de textos em diferentes gêneros textuais. Para que o objetivo da produção competente seja atingido, o trabalho com a coesão não deve ficar limitado à identificação e classificação de recursos coesivos.

Lutar com palavras por meio da coesão e da coerência, conforme Antunes (2005), em uma situação complexa como a produção de uma redação para uma avaliação como o Enem, é um processo difícil para o aluno/participante, uma vez que é uma situação "fortemente impregnada de carga ideológica [...] com a dimensão de um rito de passagem, através do qual o jovem adolescente atinge a categoria de adulto responsável, socialmente integrado e bem-sucedido" (COSTA VAL, 1994, p. 45). Nesse contexto, na avaliação da competência relativa ao conhecimento dos mecanismos coesivos, exige-se do avaliador a sensibilidade linguística para perceber as estratégias coesivas usadas no texto e avaliar de forma justa a sua adequação para a construção da argumentação pretendida.

O processo de avaliação de texto, como o que estamos discutindo neste estudo, traz importantes contribuições para o professor, pois viabiliza um diagnóstico do ensino e aprendizagem de leitura e escrita no ensino fundamental e médio que pode orientá-lo na condução dessas atividades em sala de aula, de forma a oferecer ao aluno condições de preparar-se para ser um leitor e um escritor proficiente em qualquer situação comunicativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, jan./abr., 2009.

______. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

COSTA VAL, M. G. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

______. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1997.

SITUAÇÕES QUE LEVAM À ATRIBUIÇÃO DE NOTA ZERO

A AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM QUANTO ÀS SITUAÇÕES QUE LEVAM À ANULAÇÃO

Denis Leandro Francisco*

No processo de avaliação das redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), há algumas situações que, por levarem a redação diretamente à nota zero – ou seja, por levarem à *anulação* da redação –, são, evidentemente, tratadas com absoluta cautela. Para verificar se uma redação se enquadra em qualquer dessas situações, a produção textual do participante é analisada com base em um conjunto de critérios parcialmente "fixos" (ou seja, independem do tema da redação em uma dada edição do Exame) e parcialmente variáveis (porque relacionados com o tema da redação). Essas situações são assim definidas: 1. Parte desconectada do tema; 2. Texto insuficiente; 3. Cópia de texto motivador; 4. Fuga ao tema; 5. Não atendimento ao tipo textual dissertativo-argumentativo; 6. Desrespeito aos direitos humanos; 7. Outras formas de anulação; e 8. Em branco.

As situações 2, 3 e 8 (Texto insuficiente, Cópia de texto motivador e Em branco) dispensam comentários porque são autoexplicativas: a redação avaliada na situação 2 apresenta número de linhas abaixo do mínimo exigido (oito linhas); a redação avaliada na situação 3 apresenta cópia dos textos motivadores que compõem a prova de redação do exame (neste caso, a redação será anulada se, descontados esses trechos copiados, não atingir o mínimo de oito linhas); a situação 8 indica que o caderno de respostas foi deixado em branco pelo participante. A situação 7 (Outras formas de anulação) é caracterizada pela presença, na redação, de impropérios, desenhos ou outras formas propositais de anulação ou, ainda, por texto escrito integralmente em língua estrangeira ou em que o participante apenas se dirige ao avaliador sem desenvolver o tema.

* Professor do ensino médio e do ensino superior e doutor em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com a Universidade do Minho.

As demais situações de anulação não são tão facilmente dedutíveis e é por isso que, ao longo deste texto, iremos apresentar e comentar brevemente cada uma delas, sugerindo algumas orientações pedagógicas para um trabalho em sala de aula que atente, precisamente, para as fragilidades que essas situações indicam em relação à produção textual do aluno.

1 ASPECTOS PRÁTICOS DA AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM

1.1 Parte desconectada do tema

São diversas as possibilidades de apresentação de partes desconectadas do tema (ou do assunto) em uma redação: bilhetes; orações ou trechos religiosos; trechos de músicas, hinos ou poemas (fora do tema); reflexões do participante sobre a prova ou sobre o seu próprio desempenho no exame; trechos sobre outros assuntos completamente diferentes do tema e sem relação alguma com a argumentação desenvolvida; textos que desenvolvem dois temas diferentes, separados ou não por dois títulos, quando um dos temas não aborda a proposta de tema apresentada; trechos em língua estrangeira (neste caso, a redação será anulada se, descontados esses trechos, a redação não atingir o mínimo de oito linhas em língua portuguesa).

No processo de avaliação do Enem, esse é o primeiro critério verificado pelo avaliador, e a redação que apresenta qualquer dessas possibilidades de inserção indevida é, como foi dito, anulada logo de início. Como são muitas as possibilidades de configuração de Parte Desconectada, iremos comentar aqui duas que parecem ter um alto índice de ocorrência nas edições do exame: *reflexões do participante sobre a prova ou sobre o seu próprio desempenho no exame e orações ou trechos religiosos*.

Não é incomum encontrarmos redações que atendem e desenvolvem bem o tema proposto, mas que são anuladas por apresentarem trechos com reflexões sobre a prova ou sobre o desempenho do participante. Ou seja, muitas vezes o participante compreende a proposta de redação (Competência II da Matriz de Referência para Redação) e seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos para defender seu ponto de vista em relação ao tema proposto (Competência III), mas tem sua redação anulada por talvez considerar que esse tipo de inserção não traria prejuízos ao seu texto.

É o caso da redação a seguir,[1] em que o participante alcançaria níveis medianos de desempenho em quase todas as Competências se não houvesse incorrido em uma situação de anulação por Parte Desconectada, caracterizada pela inserção de um trecho de reflexão sobre o exame (que também poderia ser considerado como um "bilhete" para o leitor, configurando outra possibilidade de anulação por Parte Desconectada).

---

[1] As redações deste artigo são do Exame de 2014.

EXEMPLO 1

Publicidade Enfantil em Questão no brasil

Muitas empresas se aproveitam de jovens e crianças todos os dias!

Eu acredito que muitas empresas tentam é crescer de forma ilegal fazendo propaganda de desenhos infantis de personagens de filmes e até de pessoas famosas em vários produtos com o objetivo de atrair a atenção do seu público principal, que no caso são as crianças. Isso deveria ser proibido por lei! De forma alguma deveria ser permitido o uso de personagens infantis, etc.

Na minha opiniao pode até existir propaganda desde que ela não seje direcionada exclusivamente ao público infantil, digo público infantil porque é sem dúvida o público mais exposto a esse tipo de crime. Isso mesmo isso é um crime! Não é apenas porque essa lei foi aprovada este ano que esse tipo de publicidade seja permitida assim dessa forma descarada. Mais enquanto essa lei não er mudada ou fica controlada um pouco pelo menos vocês senhores pais de familia podem estar mudando um pouco como por exemplo conversando com seus filhos desde cedo mostrando para eles que é o erado e o serto para que crescam sabendo o lado serto da vida pelo menos um poco.

Meu nome e José Antônio dos Santos e essa foi minha redação sobre "Publicidade infantil". Através dela tentei mostrar o ser to e o erado das publicidades ou pelomenos um pouco delas e tambem citei as soluções e o que podemos fazer para muda isso para tenta muda um poco dessa realidade espero ter agradado voce meu amigo(a) leitor(a) com essa redação que acabo de escrever.

O texto produzido pelo participante demonstra que ele compreendeu a proposta de redação e foi capaz de desenvolver um texto a partir da seleção e da interpretação de algumas informações relacionadas ao tema para defender seu ponto de vista; no entanto, o parágrafo final produzido pelo participante indica desconhecimento em relação à necessidade de se atender a certas condições de produção e de recepção do texto durante o seu processo de elaboração. Nesse exemplo, o participante parece ter desconsiderado a situação de recepção do seu texto (que será não apenas lido, mas *avaliado* por leitores-avaliadores especializados, no contexto de um exame nacional) e também aspectos da situação de produção desse texto (que deve atender a uma tipologia específica que, por sua vez, determina certas estruturas internas desse texto a ser produzido).

Comentário pedagógico – No trabalho escolar de desenvolvimento das competências relacionadas à produção escrita, é preciso chamar a atenção dos alunos para os aspectos sociocomunicativos e funcionais, de tipologia, de suporte etc. que envolvem as diferentes situações de produção e de recepção dos variados gêneros textuais, pois a observação desses aspectos será determinante para o atendimento ou não das expectativas do leitor-avaliador do texto.

Uma inadequação semelhante ocorre com as inserções de orações ou trechos religiosos: o participante, muitas vezes movido por motivações religiosas colocadas em prática em outros contextos da vida social, reproduz, no exame, práticas discursivas semelhantes, sem se atentar

para as singularidades (e as regras sociodiscursivas) implícitas na situação específica de produção e de recepção do seu texto:

EXEMPLO 2

A Publicidade Infantil em questão no Brasil

Eu tenho a opinião de que no Brasil a Publicidade Infantil não é abusiva desde que os responsáveis dos mesmos tenhao um certo cuidado na imagem da criança e tambem estando em presente em todos os trabalhos que a mesma tenha que fazer, até mesmo para garantir a segurança do próprio filho ou filha. Na minha opinião, se os momentos da criança forem respeitados, como brincar, estudar, pular, viver realmente como toda criança, isso não ira se tornar abusivo e na maioria das vezes as crianças podem até gostar e isso ajuda na renda da família, tudo feito com todo cuidado e respeito e sem forçar a criança, não será abusivo sempre que com a aceitação da criança e tambem a prersevando a imagem da mesma, essa é a minha opinião.

Quero Pedir Para Deus abençoar você que estar ledo a minha redação, que o senhor Deus chegue com Providencias na quilo que você tanto Pedi e Precisa, que todos os seus Passos sejam confimados Pelo Senhor, te desejo que Deus te cubra com a Proteção dele e que nada de mal venha a ti acontecer, que a felicidade te encontre e não saia mais da sua vida em nome de Jesus amém.

Ass: Maria José

No exemplo acima, a redação está fora do tema, mas dentro do assunto (trabalho infantil no campo da publicidade). Entretanto, no parágrafo final, o participante insere um longo trecho, dirigindo-se ao leitor do texto e expressando uma solicitação a partir das suas convicções religiosas. Note que essa prática discursiva (desejar bem a alguém a partir de suas convicções religiosas) é comum em situações sociais cotidianas e efetiva-se por meio do uso de expressões como “Deus te abençoe”, “Graças a Deus” ou ‘’Vai com Deus”.

Comentário pedagógico – Nas práticas escolares, os alunos precisam ser levados a perceber que tais expressões são perfeitamente adequadas em determinadas situações sociais de comunicação, sobretudo naquelas que se desenvolvem no âmbito da modalidade oral da língua e em contextos pouco monitorados, mas que essas mesmas expressões são inadequadas em outras situações (e, portanto, precisam ser evitadas), em especial nas que se desenvolvem em contextos formais de uso monitorado da modalidade escrita da língua, como é o caso de um exame de abrangência nacional e que pretende aferir determinadas habilidades do participante.

1.2 Fuga ao tema

Na edição de 2014 do Enem, o tema da proposta de redação foi *Publicidade infantil em questão no Brasil*. Considerou-se como “Fuga ao Tema” qualquer encaminhamento que não

tratasse desse tema ou, pelo menos, de assunto a ele relacionado, tais como *trabalho infantil no campo da publicidade, erotização da infância no campo da publicidade, influência da publicidade na vida da sociedade em geral* ou *formação de crianças como consumidores do futuro*. Redações que tratassem exclusivamente de *consumismo, publicidade, infância, liberdade de expressão, exploração sexual infantil* ou *trabalho infantil* foram caracterizadas como "Fuga ao Tema", além, é claro, de outras temáticas em nada relacionadas ao tema proposto.

Em casos de redações que continham as expressões "publicidade infantil", "propaganda infantil", "publicidade dirigida às crianças" ou similares, o avaliador deveria verificar se o texto tratava do tema ou, pelo menos, do assunto. Se a redação não tratasse nem de um nem do outro, nem mesmo embrionariamente, deveria ser considerada como "Fuga ao Tema"; caso contrário, deveria ser avaliada normalmente. Isso demonstra que a simples presença, na produção textual do participante, de ocorrências lexicais do mesmo campo semântico do tema proposto não é suficiente para que a redação não seja considerada como "Fuga ao Tema", porque apenas a seleção lexical não garante que a redação esteja, de fato, tratando do tema proposto nem mesmo em níveis mais elementares de desenvolvimento.

A redação a seguir exemplifica bem o que foi dito acima: o participante permeia o seu texto com diferentes palavras ou sintagmas que remetem ao tema proposto (*abuso infantil, crianças, Brasil*) e reproduz, inclusive, o tema da proposta de redação, utilizando-o como um "primeiro título" para a sua produção textual. Entretanto, o texto desenvolve outro tema (exploração do trabalho infantil nas ruas).

EXEMPLO 3

Abuso infantil

Publicidades infantil em questao no Brasil

Em um pais rico como o Brasil é muito triste saber que ainda tem muitas crianças que são obrigadas a pedir esmola na rua a troco de ter o que comer e de um lugar para morar.

Crianças que deveriam estar nas escolas estudando são obrigadas a pedir dinheiro, em meio ao trânsito colocando em riscos suas vidas, levando a público uma imagem de abandono.

Estas pessoas pegam as crianças para conseguir dinheiro para que eles mesmo não precise ir trabalhar e enfrentar o patrão, já que por serem seres indefesos e inocentes a população ficam com dó e acabam não aguentando ver tanta necessidades e dão nem que seja uma moeda apenas.

O conselho tutelar e os órgãos responsáveis deveriam investigar e ver quem está por trás destas crianças e colocar estes exploradores no lugar deles que é na cadeia, e levando estas crianças a um abrigo aonde tenha educação e carinho.

Uma das estratégias textuais possíveis para se assegurar o atendimento ao tema proposto e de se reforçar a manutenção temática ao longo da produção textual é *utilizar um léxico que, além de relacionado ao tema, esteja a favor da coesão do texto*, a chamada coesão por

reiteração, que se concretiza pelo uso de hiperônimos (vocábulo de sentido mais genérico em relação a outro), expressões nominais definidas, repetição do mesmo item lexical e nominalizações. Isso porque a manutenção da unidade temática de um texto exige, sem dúvida, certa carga de redundância, que é reforçada pela coesão lexical por reiteração. O produtor do texto pode estabelecer uma corrente de significados retomando as mesmas ideias (ou partes de ideias) já expressas até aquele ponto do texto por meio de diferentes termos e expressões. Essa corrente é formada pela reutilização intencional de palavras, pelo uso de sinônimos ou, ainda, pelo emprego de expressões equivalentes para substituir termos já usados ou para identificar ou nomear elementos que já apareceram no texto.

Além disso, para que o aluno tenha êxito na sua produção textual em relação ao atendimento a um tema previamente proposto, é importante desenvolver a sua habilidade de mobilizar outros procedimentos de construção textual que também se relacionam com a manutenção temática. É preciso, por exemplo, desenvolver no aluno a habilidade de *orientar aquilo que se escreve para determinadas conclusões que se deseja alcançar*, ou seja, desenvolver a habilidade de *argumentar*. Em toda língua, há elementos que nos permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. Esses elementos são chamados *operadores argumentativos* e, junto com eles, os *articuladores textuais* também exercem funções importantes tanto para o encadeamento quanto para o direcionamento argumentativo do texto (KOCH, 1987).

Comentário pedagógico – Em sala de aula, o trabalho com a produção escrita precisa ser realizado a partir da leitura e da produção de textos que apresentem temáticas e direcionamentos argumentativos distintos e que utilizem articuladores textuais com funções variadas, expondo o aluno a um amplo espectro de possibilidades argumentativas e coesivas asseguradas por diferentes mecanismos linguístico-textuais.

Uma boa capacidade de encadear o texto e de conduzir o seu direcionamento argumentativo de forma consistente é também fundamental para que o texto atenda à Competência II da Matriz de Referência para Redação no que se refere aos “limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa”, nosso próximo tópico.

1.3 Não atendimento ao tipo textual dissertativo-argumentativo

Para que a redação do participante seja anulada em decorrência de não atendimento ao tipo textual dissertativo-argumentativo, o texto como um todo deve apresentar outra estrutura tipológica que não seja a estrutura dissertativo-argumentativa, como narrativas, poemas, diálogos, relatos de experiência etc. De acordo com a ordem de hierarquia para a anulação de uma redação (no caso de o texto se enquadrar em mais de uma situação), a redação só poderá ser enquadrada no não atendimento ao tipo textual se já tiver sido julgada como um texto que

atende ou tangencia o tema proposto ("tangenciar" significa que a redação aborda algum dos assuntos potencialmente derivados desse tema). É o caso da redação a seguir, na qual o participante atende o tema proposto, mas desenvolve-o sob a estrutura tipológica narrativa, construindo um texto cujo gênero fica na fronteira entre um manifesto e uma carta de intenções:

EXEMPLO 4

Eu (João) colocarei em 2015
um projeto chamado "Tolerância Zero"
contra a publicidade infantil no Brasil.
Mas com exceção às publicidades
educacionais,respeitosas,que de fato eduquem
nossas crianças!
Colocarei sim, contra as exposições de vidios
e imagens imorais de crianças que
aumentaram mais de 100% devidos aos surgi-
mentos dessas redes sociais.E vou começa proibindo a divulgação
de qualquer mídia nessas redes sociais
porque está mais que provado que aumenta
em mais de 50% o abuso contra a parcela
infantil.
E aqueles que desobedece essa lei seram punidos com
toda a força da lei.
Posa divulgação de nossas criança nessas redes sociais
contribuem em muito para o aumento
do abuso sexual contra as crianças também.
O meu projeto já está em andamento
e sera em breve colocado em ação e vai virar lei em todo o país etc.
Muito obrigado!!!

Note como o participante aborda reiteradamente o tema proposto (marcado pelo grifo nosso na redação), mas escapa à estrutura dissertativo-argumentativa. Os tipos textuais se definem pela natureza linguística de sua composição: escolhas lexicais, aspectos sintáticos, emprego de tempos verbais e relações lógicas estabelecidas no texto. Na redação em análise, as marcas do tipo textual narrativo são percebidas, sobretudo, no uso de tempos verbais futuros ("Eu colocarei", "E vou começa proibindo", "E aqueles que desobedece essa lei seram punidos", "e sera em breve", "vai virar lei").Além disso, é notável a ausência de construções impessoais, características do tipo textual dissertativo.

Comentário pedagógico – De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), o ensino da língua deve ser voltado para o texto e, portanto, a escola tem a tarefa de colocar o aluno em contato com a maior variedade possível de tipos e gêneros textuais, orais e escritos, capacitando-o para produzir e interpretar textos nas mais diferentes situações comunicativas. Para que o aluno domine a competência de desenvolver um tema dentro dos limites estruturais de uma tipologia ou de um gênero proposto, a aula de língua portuguesa deve aproximá-lo da diversidade textual que existe fora da escola, simulando práticas de leitura e de escrita que permitam a ele experienciar como cada um desses textos está inserido em um evento comunicativo específico, com objetivos comunicativos determinados e interlocutores distintos. Dessa forma, o aluno será capaz de reconhecer que cada tipo de texto (narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo) apresenta uma estrutura própria, conformada por mecanismos de coerência e de coesão diferentes, que são utilizados de modos também diferentes.

1.4 Desrespeito aos direitos humanos

A última situação que leva à anulação da redação é a de *Desrespeito aos direitos humanos*. A redação receberá nota zero caso a proposta de intervenção elaborada pelo participante (ou mesmo outras partes de sua produção textual) desrespeite, afronte, agrida, fira, explícita e deliberadamente, os direitos humanos – consagrados nos tratados e na Constituição da República Federativa do Brasil (direitos fundamentais) e entendidos como valores, atos e comportamentos, nomeados e protegidos, que possibilitam a todos uma vida digna, tais como o direito à vida, à integridade, à liberdade à intimidade.

No processo de avaliação das redações do Enem 2014, foram consideradas como propostas que feririam os direitos humanos as que incitassem a qualquer tipo de violência contra consumidores ou licenciadores de marcas e produtos supostamente veiculadores de publicidade infantil abusiva. Outra possibilidade de ferir os direitos humanos prevista nessa edição do exame era a formulação de uma proposta de intervenção que visasse tolher a liberdade de expressão da mídia no que tange à veiculação de propaganda para todos os públicos. Não se considerou, no contexto de discussão proposto, que a proibição total da veiculação de publicidade voltada apenas ao público infantil configurasse um desrespeito aos direitos humanos, uma vez que essa linha de defesa deve considerar a prerrogativa do dever de proteção às crianças, com vistas ao bem comum. Entretanto, considerou-se a proibição de veiculação de propaganda para todos os públicos como um desrespeito ao direito à liberdade de expressão. Veja o exemplo abaixo, que apresenta uma redação anulada por desrespeitar os direitos humanos.

EXEMPLO 5

> A Publicidade Infantil vem crescendo a cada ano, e o avanço e a modernização da tecnologia ajuda bastante esse crescimento, devido a facilidade de divulgação dos mesmos.
>
> O enorme número de propagandas, comerciais e produtos à mostra faz com que a demanda por esses produtos infantis seja cada vez maior e isso leva ao abuso da propaganda e a alienação da criança.
>
> Um dos principais meios usados pela publicidade é o desenho infantil onde além de contarem uma história cativante, incentivam as crianças a exigirem dos pais a comprarem determinado produto, seja um brinquedo, um jogo ou um tênis da moda.
>
> Para evitar esse tipo de situação abusiva, deveria proibir de uma vez por todas qualquer propaganda, evitando que houvesse abuso. Além disso, quem descumprisse deveria ser torturado sendo obrigado a assistir essas propagandas 24 horas por dia!!!

Observe que o participante desrespeita os direitos humanos em dois momentos distintos da sua proposta de intervenção: primeiro, ao propor que se proíba "qualquer propaganda" (ferindo, assim, a liberdade de expressão da mídia no que tange à veiculação de propaganda para todos os públicos) e, em seguida, ao apresentar a tortura como forma de punição para quem descumprir tal exigência.

Comentário pedagógico – Em relação a essa situação de anulação, o trabalho em sala de aula precisa enfatizar, uma vez mais, as circunstâncias particulares de cada situação social que envolve a prática de produção escrita. O aluno precisa ser levado a perceber que tanto as condições de produção quanto as de recepção de um texto devem ser consideradas durante o seu processo de elaboração. Portanto, por mais "indignado" que o produtor do texto esteja em relação ao tema sobre o qual ele irá emitir uma opinião e se posicionar, ele precisa considerar que o texto deve, na situação sociocomunicativa específica do Enem, ser produzido de acordo com critérios pré-estabelecidos e explicitados na prova:

> A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, *que respeite os direitos humanos*. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.
>
> [...]
>
> Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
>
> - tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente.
> - fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
> - apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
> - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.
>
> (INEP, 2014, p. 2)

O aluno precisa sempre considerar que o texto por ele produzido não será lido/avaliado por ele, mas por outro leitor: no caso do Enem, como foi dito, um leitor-avaliador altamente especializado, imbuído de determinadas prerrogativas e em consonância com uma Matriz de Referência para avaliação das redações (condições de recepção). É o leitor que precisa estar no horizonte de expectativa do aluno-participante durante todo o processo de elaboração do texto (de todo e qualquer texto). Dessa forma, potencializam-se as possibilidades de o seu texto ser bem-sucedido em uma determinada situação comunicativa, uma vez que ele será, desde o início, desenvolvido buscando-se atender às expectativas desse leitor previamente delineado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Básica – SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

______. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias; prova de matemática e suas tecnologias. 2º dia. Caderno 5, amarelo. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_05_AMARELO.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2016.

KOCH, I.G. V. *Argumentação e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

EXERCÍCIO DA CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS – AS FUNÇÕES DA COMPETÊNCIA V NA REDAÇÃO DO ENEM[1]

Ricardo Nascimento Abreu*

O Exame Nacional do Ensino Médio, doravante Enem, não somente como parte de uma política pública de avaliação da educação básica no Brasil, mas também como porta de acesso ao ensino superior da maioria das universidades públicas, possui, inquestionavelmente, o mérito de fazer convergir políticas e práticas educacionais em torno dos principais documentos norteadores da educação brasileira. Assim, vivenciamos um tempo no qual os discursos contidos nos documentos imperativos, tais quais a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nos instrumentos de caráter não vinculante, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, têm sido revisitados com o fito de alinhar os currículos e programas das disciplinas ministradas nas escolas públicas e privadas do país.

A redação do Enem, vista como outro aspecto digno de destaque no bojo dessa política, tem se apresentado como um novo paradigma de concepção do gênero redação escolar, impactando diretamente os modos de conceber o ensino da produção e da recepção textual e a avaliação dos textos produzidos não somente pelos alunos, ao longo da jornada escolar, mas também pelos participantes que se submetem ao exame.

A formulação de uma matriz de competências para fins de avaliação dos textos do Enem, a despeito de quaisquer limitações que possua, figura, por um lado, como um instrumento que tem o condão de, a um só tempo, dar conta das demandas exigíveis pelas concepções linguísticas contidas nos documentos oficiais que regulam a educação e o ensino de língua portuguesa – como é o caso das Competências I a IV. Por outro, por meio da exigência de elaboração de

* Professor da Universidade Federal de Sergipe e doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia.

[1] Este texto é parte constitutiva da obra *Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem*, organizado por Leilane Ramos da Silva e Raquel Meister Ko Freitag e editado em João Pessoa pela Editora do CCTA, em 2015. Sua publicação nesta coletânea foi autorizada pela referida editora.

uma proposta de intervenção sobre uma problemática contemporânea da realidade brasileira ou internacional, constitui-se como um eficaz modelo de verificação de um dos maiores objetivos da educação nacional, expressamente contido na Constituição Federal de 1988, qual seja, a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania – representada pela Competência V. Sobre essa questão, não nos custa relembrar o que nos diz o texto do Diploma Magno.

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 94, grifo nosso).

Ao recepcionarmos a noção moderna de cidadania, não há como desvincularmos o alcance desse conceito de pelo menos três aspectos cruciais da sua materialização no indivíduo: a percepção de ser, ele mesmo, um sujeito de direitos; a consciência de possuir responsabilidades no tecido social; e, por fim, o respeito à existência do outro, ou seja, o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e a existência dos direitos humanos. Na redação do Enem, o respeito aos direitos humanos é item de observação obrigatória, estando passível de eliminação o participante que elaborar proposta de intervenção que contenha, em seu bojo, ideias que firam ou desrespeitem tais direitos.

Neste texto, buscaremos discorrer acerca das peculiaridades da Competência V, constante da Matriz de Referência para Redação, elucidando a necessária relação que há entre essa Competência, a formação do cidadão como um dos objetivos fulcrais da educação nacional e a responsabilidade da escola na formação de um indivíduo capaz de se enxergar como parte de uma sociedade multicultural e multiétnica que tem como um dos seus princípios fundamentais a dignidade da pessoa humana e que objetiva a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

1 OS PARADIGMAS DA CONCLUSÃO-SOLUÇÃO E DA AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA V NA REDAÇÃO DO ENEM

Não há como negar que o advento da prova de redação do Enem gerou uma intensa movimentação nos modos de avaliar e conceber a produção do gênero redação escolar.

Especialmente no que diz respeito ao paradigma da avaliação, a elaboração de uma matriz de competências que serve de referência trouxe critérios mais objetivos para os participantes e para os avaliadores envolvidos num processo subjetivo de correção de textos em massa que precisa contar com o máximo de precisão e transparência em sua execução.

A redação do Enem tem o mérito, dessa forma, de elaborar um instrumento que unificou nacionalmente o olhar avaliativo sobre esse tipo de texto, bem como serviu de guia para que os professores pudessem executar um planejamento de preparação dos seus alunos para essa decisiva etapa de suas vidas.

Quando falamos em mudança de paradigmas, não podemos deixar de apontar para uma das maiores revoluções nesse sentido, em relação à redação do Enem, que foi a exigência de elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado, que respeitasse os direitos humanos.

Essa forma de concluir o texto, a qual Viana (2011) chama de conclusão-solução, veio acabar com o longevo reinado do paradigma da chamada conclusão-síntese, na qual alguns elementos utilizados durante a tessitura do processo argumentativo eram retomados como forma de reafirmar os argumentos do autor.

> A proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, (*sic*) deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la. A proposta deve, ainda, refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige, e a coerência da argumentação será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. É necessário que ela respeite os direitos humanos, que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural (BRASIL, 2013, p. 22).

A conclusão-solução exige que o participante extrapole a simples reordenação de argumentos já elaborados ao longo do texto e que, diante de um quadro socialmente complexo, seja capaz de propor uma intervenção que demonstre não apenas criatividade, mas principalmente engajamento social e respeito aos valores humanos.

Passaremos a discutir como esses aspectos de importância crucial para o bom enfrentamento da Competência V da redação do Enem são concebidos no bojo do processo educacional brasileiro, bem como quais são as fontes por meio das quais o Ministério da Educação, representado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), baliza o seu entendimento acerca do que pode ser considerado respeito aos direitos humanos.

Por esses vieses, a Competência V na redação do Enem agiganta-se em importância, pois revela-se um instrumento de aferição do processo escolar em um dos seus princípios fundamentais, qual seja, a formação do cidadão socialmente engajado com os problemas que afetam o Estado e os seus semelhantes.

2 A COMPETÊNCIA V E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional logo no seu primeiro artigo, define a educação como resultado dos processos formativos que se desenvolvem em múltiplas esferas, tais quais a família e as organizações da sociedade civil, nas mais variadas manifestações culturais e nas instituições de ensino e pesquisa. Aponta também para o fato de que seu alcance regulatório se dará no âmbito da educação escolar desenvolvida em instituições próprias.

Vista como um processo complexo e que se materializa em várias esferas da sociedade, a educação tem por finalidade o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esses objetivos devem ser perseguidos pela família e pelo Estado em colaboração com a sociedade.

Nessa moldura, o Estado figura como responsável por ofertar ensino em estabelecimentos próprios para tal fim e deve, também, avaliar a educação escolar para verificar se os seus objetivos, definidos na Constituição Federal e na LDB, estão sendo efetivamente concretizados.

Se o objetivo precípuo deste texto fosse exclusivamente nos debruçarmos sobre aspectos da avaliação da educação básica no Brasil, seríamos capazes de elencar diversos instrumentos aplicados pelo Estado para verificação da qualidade do ensino no país. Perceberíamos que a maioria desses instrumentos é bastante eficaz em avaliar o desenvolvimento de competências e habilidades intimamente relacionadas com os conhecimentos ministrados aos alunos nas disciplinas escolares. A redação do Enem, entretanto, figura como um instrumento avaliativo que transcende a mera aferição de conteúdos adquiridos em uma ou outra disciplina escolar de forma compartimentada. Pela exigência de que o participante elabore, em seu texto, uma proposta de intervenção para o problema abordado, que respeite os direitos humanos, a redação do Enem passa a ser vista como o único instrumento avaliativo capaz de aferir, de forma direta, o quão bem-sucedidos foram a família, o Estado e a sociedade na consecução do objetivo constitucional de formar pessoas preparadas para o exercício pleno da cidadania.

Longe de almejar ser unicamente um texto que será avaliado apenas pelos aspectos da coesão e da coerência textuais, o formato do gênero redação para o Enem exige que o participante se coloque diante de uma situação complexa da realidade brasileira ou internacional e apresente uma proposta que contenha minimamente o binômio agentividade e factibilidade, ou seja, quem são os agentes mais indicados para a solução do problema – Estado, família, sociedade ou mesmo o indivíduo – e o quão factível essa intervenção se apresenta. Uma factibilidade telúrica, ou ainda eivada de radicalismo que a torne contraproducente ou impossível de ser materializada, apresenta-se como um forte indício de que o processo educacional não foi deveras suficiente para inserir o educando em um conjunto de práticas vistas como cidadãs.

A noção de cidadania, que é historicamente constituída, ampliou-se modernamente e não comporta mais apenas um perfil passivo de um conjunto de direitos garantidos pelo Estado. Para além disso, exige-se um perfil ativo que requer engajamento direto dos indivíduos nas questões do Estado. Desse modo, transcendendo a dimensão civil e política, a cidadania, na visão de Guerra (2012), apresenta-se agora em pelo menos quatro dimensões, quais sejam, a social, a econômica, a educacional e a existencial.

> O que se nota, não obstante as várias direções possíveis de tratamento da questão da cidadania, é que a participação, o atuar, o agir para construir o seu próprio destino é inerente à sua ideia. O que muda, ao longo dos tempos, são os graus e as formas de participação e sua abrangência. Portanto, a cidadania demanda ação permanente dos cidadãos na coletividade, no acompanhamento e na própria direção dada às políticas públicas (GUERRA, 2012, p. 63).

Analisando-se por esse prisma, no momento em que elabora sua proposta de intervenção na redação, o participante demonstra que é capaz de interligar um conjunto de conteúdos conceituais e procedimentais adquiridos em todos os processos formativos, escolares ou não, pelos quais passou, em uma postura de *conteúdo atitudinal* que pode ser traduzida como a sua ação cidadã perante a realidade na qual vive.

> O termo *conteúdos atitudinais* engloba uma série de conteúdos que, por sua vez, podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Cada um destes grupos tem uma natureza suficientemente diferenciada que necessitará, em dado momento, de uma aproximação específica.
>
> - Entendemos por *valores* os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc.
> - As *atitudes* são as tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, etc.
> - As *normas* são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que se pode fazer e o que não se pode fazer neste grupo (ZABAIA, 2010, p. 46, grifos do autor).

É impossível, pois, pensar o conceito de cidadania com um viés dissociado da noção de direitos humanos, não apenas porque ambas as ideias se encontram na gênese da participação do indivíduo como membro integrante do tecido social, mas por conta de que, com o passar

dos anos e com a aproximação dos Estados nacionais dos tratados de direitos humanos, essas noções foram incorporadas às constituições desses Estados, positivando-se sob a forma do princípio da dignidade da pessoa humana e dos demais direitos fundamentais.

> Os direitos humanos pressupõem a cidadania como princípio, pois a privação da mesma repercute na condição humana, posto que o ser humano privado de proteção conferida por um estatuto político esvazia-se da sua substância de ser tratado pelos outros como semelhante, isto é, como igual. Disso conclui que o primeiro direito humano é o direito a ter direitos, o que só é possível, mediante o pertencimento, pelo vínculo da cidadania, a algum tipo de comunidade juridicamente organizada e ser tratado dentro dos parâmetros definidos pelo princípio da legalidade (GUERRA, 2012, p. 65).

Extrapolando a questão da escrita de uma proposta de intervenção para fins de avaliação no Enem, pode-se também pensar em uma análise mais voltada para fins de pesquisa, na qual a Competência V também constitui um riquíssimo arquivo para que pesquisadores possam conhecer, entre outros aspectos, como a cidadania é percebida por aqueles que se submetem ao exame e que são, majoritariamente, integrantes de uma faixa de idade que se situa nas fronteiras do ingresso na vida adulta. Torna-se viável, desse modo, apreender nas propostas de intervenção como a própria noção de cidadania, que é fluida, historicamente concebida e íntima da noção de direitos humanos, está sendo vivenciada pelas novas gerações que almejam ingressar no ensino superior.

Na próxima seção, passaremos a discutir algumas noções acerca dos direitos humanos e da importância destes na elaboração de uma proposta de intervenção calcada em valores cidadãos, conforme se exige na Competência V da Matriz de Referência para Redação.

3 O RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS NA REDAÇÃO DO ENEM

Os direitos humanos possuem uma definição que enseja um certo grau de polêmica. De forma bastante resumida, parte dessa polêmica situa-se no fato de que aquilo que se convencionou chamar internacionalmente de direitos humanos choca-se frontalmente com a forma como algumas comunidades se articulam culturalmente. Traços culturais vistos com certo grau de naturalidade em certas sociedades podem se configurar como uma verdadeira afronta à dignidade da pessoa humana e, como consequência, aos próprios direitos humanos em outras. Atualmente, entretanto, a noção que se difunde entre os Estados que se alinharam com a maioria dos tratados de direitos humanos aproxima a concepção de direitos humanos à dignidade humana, que tem um aspecto ligado a uma dimensão individual, mas também deve

ser vista como um valor intrínseco da coletividade. Por essa lógica, uma afronta à dignidade da pessoa humana atinge, com um só golpe, a pessoa e a coletividade, pois se constitui como um ato que nos afasta da nossa própria humanidade.[2]

Conforme pontuamos acima, o respeito aos direitos humanos na prova de redação do Enem goza de um estatuto de importância tamanha que a sua inobservância pode acarretar a eliminação sumária do participante da avaliação. Diante desse quadro, não é incomum nos depararmos com pessoas envolvidas direta ou indiretamente no exame (professores, participantes e avaliadores das redações) questionando-se acerca dos critérios de abordagem dos direitos humanos na redação do Enem. Não raro, ouve-se a pergunta: "são os direitos humanos um conteúdo a ser observado na formação inicial e continuada dos docentes de todas as áreas do saber e na trajetória da escolarização básica dos brasileiros?". A resposta não poderia ser mais cristalina que um "claro que sim!". Passemos agora a discutir os porquês.

A Resolução CNE/CP[3] nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, apesar de ser o principal documento regulatório da aproximação das instituições de ensino com a questão dos direitos humanos no Brasil, ainda está em fase de implementação nos cursos de formação de professores e é deveras desconhecida por parte dos docentes das mais diversas áreas do conhecimento que já estão em atividade nas escolas do país. Pelo caráter recente da Resolução, a absorção da temática nos currículos da educação básica ainda está em um estágio embrionário. Não obstante, percebe-se que as secretarias estaduais de Educação têm feito um trabalho que renderá bons frutos dentro em breve.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos baseiam-se em uma série de instrumentos internacionais de direitos humanos, como a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011) e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), mas também se inspiram em um repertório nacional de documentos que tratam da temática, quais sejam, a Constituição Federal de 1988, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3 – Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006).

De forma a sintetizar esses documentos em eixos que possam ser incorporados nos projetos político pedagógicos das escolas, bem como nos projetos pedagógicos dos cursos

[2] Sobre essa dupla abordagem acerca da dignidade da pessoa humana, Shiler (2007) relembra uma história bastante ilustrativa ocorrida numa cidade francesa chamada Morsang-sur-Orge, na qual se praticava em uma taberna, após certo horário, um "esporte" chamado arremesso de anão, que consistia em permitir que os clientes arremessassem, o mais distante possível, um anão devidamente contratado para tal fim. Ao tomar conhecimento do fato, o prefeito da cidade proibiu que a prática fosse repetida sob o argumento de que afrontava a dignidade humana. Diante da proibição, o estabelecimento e o próprio anão decidiram ingressar com um recurso em desfavor da decisão do gestor municipal. O tribunal administrativo francês, compreendendo que a dignidade da pessoa humana é valor universal e que a agressão à dignidade de uma pessoa importa na agressão da dignidade de todos, proibiu definitivamente a prática do arremesso, para a frustração do estabelecimento, dos clientes e do próprio anão.

[3] Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

superiores de graduação, a educação em direitos humanos, tendo como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, fomentando o respeito à diversidade e a coexistência baseada na tolerância, alicerça-se nos seguintes princípios: I- dignidade da pessoa humana; II- igualdade de direitos; III- reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV- laicidade do Estado; V- democracia na educação; VI- transversalidade, vivência e globalidade; VII- sustentabilidade socioambiental.

Esses princípios que norteiam a educação em direitos humanos devem ser observados em conformidade com as características fundantes dos direitos humanos, as quais passamos a destacar.

- **Universalidade**: Toda e qualquer pessoa é titular de direitos humanos sem exceção. Assim, o simples fato de a pessoa existir faz com que ela tenha resguardados seus direitos, independente de sexo, raça, cor, origem, etnia, nacionalidade, idade, religião, língua, orientação sexual etc.
- **Inerência**: Trata-se de um atributo imanente à própria noção de direitos humanos. Basta, então, a condição de ser humano para que a pessoa possa reclamar para si a titularidade desse conjunto de direitos.
- **Historicidade e proibição do retrocesso**: Diz respeito ao fato de que os direitos humanos são fruto de conquistas da humanidade ao longo da sua história. O rol de direitos humanos apresenta-se, dessa forma, como um catálogo aberto para que novos direitos possam ser incorporados com o transcurso do tempo. Por outro lado, o princípio da vedação ao retrocesso determina que uma determinada norma de direitos humanos somente poderá ser substituída por outra que ofereça mais proteção à dignidade humana.
- **Inalienabilidade, irrenunciabilidade e indisponibilidade**: Os direitos humanos não podem ser vendidos ou negociados ou doados, mesmo que assim queira o seu titular.

Quando nos referimos à questão dos direitos humanos na redação do Enem, entendemos que esses princípios e essas características servem como parâmetros e limites para fins de avaliação dos participantes na Competência V. O respeito aos direitos humanos na redação do Enem é, desse modo, o momento no qual o participante deve comprovar que ao longo do seu percurso formativo, o qual não ocorre exclusivamente em instituições de ensino, mas, conforme relatamos acima, desenvolve-se também "na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", transformou-se em alguém capaz de compreender a si mesmo como membro integrante do tecido social. Para tal, devem ser garantidos, ao menos no ambiente escolar, os seguintes aspectos:

> I- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
> II- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
> III- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
> IV- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
> V- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (BRASIL, 2012, p. 2).

A educação em direitos humanos é vista como parte imanente do direito à educação e diz respeito, segundo o texto da resolução que estabelece as suas diretrizes, ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e *aplicação na vida cotidiana* e cidadã de sujeitos de direitos e responsabilidades individuais e coletivas. Para fins de balizamento dos trabalhos das instituições de ensino, são os direitos humanos assim conceituados:

> Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2012, p. 1).

Não restam dúvidas de que o Enem, na sua prova de redação, ao solicitar que o participante elabore proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, faz referência direta a essas diretrizes que são de observação obrigatória na educação básica e no ensino superior. Vejamos:

> Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:
> I- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
> II- como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
> III- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012, p. 2).

Urge que as Diretrizes Nacionais sejam incorporadas nos currículos das instituições de ensino de educação básica, que estejam presentes nos cursos de formação inicial e continuada dos

professores e que, não esqueçamos, façam parte do processo de capacitação daqueles que se encarregarão de corrigir milhares de textos produzidos pelos participantes por ocasião das provas do Enem.

Outro aspecto que merece destaque é que a Competência V da Matriz de Referência para Redação exige que não apenas os professores de linguagens estejam na linha de frente na preparação dos alunos. A Competência V não avalia uma disciplina específica do currículo escolar, mas, sim, o sucesso ou o fracasso da escola vista de forma integrada.

Desvenda-se, então, o mistério que gira em torno da temida questão dos direitos humanos na redação do Enem: o grau de distanciamento que os professores de todas as áreas e os alunos da educação básica tiverem para com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos será diretamente proporcional às lacunas acerca dessa matéria que os alunos levarão consigo para a prova de redação do Enem e para a vida.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Buscamos, ainda que de forma bastante sucinta, revelar quais as funções da Competência V da Matriz de Referência para Redação.

Se não perdermos de foco o fato de o Exame ser também um instrumento de avaliação do final do ciclo da educação básica, momento no qual os indivíduos podem escolher entre ingressar imediatamente no mercado de trabalho ou buscar dar continuidade aos seus estudos no ensino superior, teremos uma visão cristalina da importância das funções da Competência V da prova de redação do Enem, quais sejam, aferir se a escola entregará para a sociedade uma pessoa ciente dos seus direitos e obrigações como cidadão e, sobretudo, alguém que compreende o valor do princípio da dignidade humana e que, por esse motivo, será capaz de conviver em uma sociedade multicultural e multiétnica.

Por outro lado, quando se trata da redação do Enem, a nossa sociedade vive um verdadeiro paradoxo linguístico-moral. Há um imenso barulho social quando alguns participantes são flagrados incorrendo em pequenos deslizes de cunho linguístico-ortográfico que podem ser frutos de nervosismo ou até mesmo de problemas de formação que não foram sanados ao longo da trajetória escolar. Nesse momento, fala-se de fracasso da escola, a mídia alardeia para todos os cantos, a sociedade critica o processo. Na verdade, tal alvoroço deveria se dar quando a sociedade tivesse conhecimento de algum participante eliminado do processo por formular uma proposta de intervenção que afronta diretamente os direitos humanos. Isso porque, num caso como esse, falhamos todos nós. Falhou o Estado, falhou a família e falhou a sociedade em cumprir o compromisso constitucional de formar o indivíduo para o exercício pleno da cidadania.

Não é algo que anime a qualquer educador testemunhar anualmente o comportamento de uma sociedade que se diz mais escandalizada com a ocorrência de um “trousse”escrito com “ss”, que com uma proposta de fuzilamento de imigrantes haitianos; que se estarrece mais com desvios linguístico-ortográficos “plantados” por pessoas que se inscrevem no exame com o

único intuito de tentar desacreditar o processo, do que com alguém que propõe o linchamento público ou mesmo a pena de morte para motoristas flagrados dirigindo em estado de embriaguez. Esse paradoxo linguístico-moral só pode mesmo nos levar a apenas uma *consideração final*.

Há ainda muito por ser feito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 2 abr. 2015.

_______. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2 abr.

_______. Ministério da Educação. A redação no Enem 2013: guia do participante. Brasília: INEP/DAEB, 2013.

_______. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 mai. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 5 abr. 2015.

GUERRA, S. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Atlas, 2012.

_______. *Direitos Humanos*: curso elementar. São Paulo: Saraiva, 2013.

JACINTHO, J. M. M. *Dignidade Humana*: princípio fundamental. Curitiba: Juruá, 2009.

PORTELA, P. H. G. *Direito Internacional público e privado*: incluindo noções de Direitos Humanos e de Direito Comunitário. Salvador: JusPodivm, 2011.

SCHILER, P. R. Novos desafios da filtragem constitucional no momento do Neoconstitucionalismo. In: SOUZA NETO, C. P. de; SARMENTO, D. (Coords.). *A Constitucionalização do Direito:* fundamentos teóricos e aplicações específicas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

VIANA, A. C. *Guia de Redação*: escreva melhor. São Paulo: Scipione, 2011.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. São Paulo: Artmed, 2010.

UM OLHAR TEÓRICO, NORMATIVO E METODOLÓGICO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA REDAÇÃO DO ENEM*

Ricardo Nascimento Abreu**

A publicação da Resolução CNE/CP[1] nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), no *Diário Oficial da União*,[2] trouxe consigo uma série de exigências normativo-pedagógicas a serem observadas por todos os sistemas de ensino do país e suas instituições, desde a educação básica até o ensino superior.

Exemplificativamente, na educação básica, a educação em direitos humanos (EDH) aglutina-se a uma série de ações que podem ser traduzidas na busca pela materialização do direito à educação, por meio de suas várias modalidades e temas transversais, dos quais a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação quilombola, a educação indígena, a educação no campo, a educação ambiental e a educação das relações étnico-raciais são exemplos. A transversalidade e a interdisciplinaridade com que deve ser tratada a EDH na educação básica requerem, imperativamente, que as escolas construam para si uma cultura de direitos humanos, baseada na dignidade humana, no respeito mútuo e na valorização das múltiplas diversidades que existem dentro e fora do ambiente escolar. Para a implantação de tal cultura, não se pode e não se deve responsabilizar de forma pontual a equipe gestora da unidade escolar ou alguns poucos professores de disciplinas específicas; ao contrário, deve-se requerer que todos os agentes da comunidade escolar estejam diretamente engajados nesse projeto e que, no âmbito das disciplinas escolares, absolutamente todos os professores sejam solicitados a dividir a obrigação da implementação dessa cultura em suas matérias.

---

* Este capítulo é parte constitutiva da obra Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem, organizado por Leilane Ramos da Silva e Raquel Meister Ko Freitag, e foi gentilmente cedido ao Cebraspe pela Editora do CCTA.

** Professor da Universidade Federal de Sergipe e doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia.

[1] Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

[2] *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

No que diz respeito à educação superior, houve uma imediata necessidade de atualização dos planos de desenvolvimento institucionais (PDI) e dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de graduação, em especial dos cursos de formação inicial de professores de todas as áreas, o que abrangeu o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses projetos passaram a ter o ônus de inserir os conhecimentos concernentes à EDH em suas matrizes curriculares, alternativamente, por três vias possíveis: *i*) a da transversalidade, por meio de temas relacionados aos direitos humanos tratados interdisciplinarmente; *ii*) a da disciplinaridade, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo; ou *iii*) a mista, combinando os formatos anteriores, de acordo com a conveniência e a oportunidade ponderadas em cada instituição de ensino superior, por intermédio de suas instâncias colegiadas de curso.

> Ainda que as instituições de educação básica e superior não sejam as únicas instâncias a educar os indivíduos em Direitos Humanos, elas têm como responsabilidade a promoção e legitimação dos seus princípios como norteadores dos laços sociais, éticos e políticos. Isso se faz mediante a formação de sujeitos de direitos, capazes de defender, promover e reivindicar novos direitos (BRASIL, 2013, p. 523).

As principais avaliações oficiais da educação básica e da educação superior também foram diretamente afetadas pela entrada em vigor das novas diretrizes da EDH. Desse modo, coube ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o desenvolvimento de instrumentos avaliativos, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), capazes de medir o grau de apropriação pelos estudantes concluintes desses níveis de escolarização das noções basilares dos direitos humanos.

No caso do Enem, um dos dispositivos de aferição desse conhecimento está explicitamente localizado na prova de redação e exige que o participante elabore uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, sob pena de ser eliminado em caso de descumprimento desse comando da prova.

Diante de tal modelo de avaliação, não se pode conceber exclusivamente um processo de letramento em direitos humanos por parte daqueles que se submetem ao exame. Há que se assegurar também que todos os profissionais envolvidos no processo de avaliação das redações do Enem discutam a temática satisfatoriamente, em sucessivas formações continuadas, para que se possa garantir ao máximo um tratamento avaliativo justo e isonômico a todos os textos.

Neste texto, que consideramos ser uma complementação das ideias contidas em Abreu (2015) e republicadas neste livro com o título Exercício da Cidadania e Direitos Humanos: as funções da competência V na redação do Enem, *com a devida autorização da Editora do CCTA, da Universidade Federal da Paraíba e do Grupo de estudos em linguagem, interação e sociedade/ Departamento de Letras Vernáculas/Universidade Federal de Sergipe (Gelins/DLEV/UFS)*,

serão apresentadas algumas noções atreladas à EDH, com o objetivo precípuo de colaborar com a formação continuada dos profissionais envolvidos nacionalmente com as avaliações dos textos produzidos pelos participantes do Ensino Médio. Além disso, serão apresentadas algumas elaborações metodológicas para o tratamento da questão dos direitos humanos durante o processo de avaliação das redações desse exame.

1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS EM MATÉRIA DE DIREITOS HUMANOS

Cremos que uma aproximação preliminar de alguns conceitos basilares do campo dos direitos humanos, mesmo que de forma bastante panorâmica, possa nos ajudar a compreender melhor as formulações contidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, bem como nos usos desses instrumentos na avaliação da educação básica na prova do Enem.

Ainda que idealmente devêssemos recuar no tempo em busca das origens filosóficas e das normas de proteção aos direitos humanos, perpassando pensadores da estatura intelectual de Thomas Hobbes, John Locke, Norberto Bobbio e Hannah Arendt, e balizas importantes dessa evolução histórica, como a Magna Carta de 1215 (Inglaterra), a Declaração de Virgínia de 1775 (EUA) e, na França, a Declaração do Homem e do Cidadão de 1789, por conta dos objetivos e das limitações de extensão do nosso texto, somos levados a ancorar o nosso olhar majoritariamente nas concepções contidas no marco contemporâneo mais relevante, qual seja, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Indissociavelmente ligada à evolução histórica das lutas dos mais diversos povos, com vistas a garantir a efetividade de direitos, está a classificação dos direitos humanos que nos é apresentada normalmente sob o formato de gerações de direitos. Utilizamo-nos, neste estudo, da classificação de Giuseppe Tosi, apresentada no Caderno de Educação em Direitos Humanos, elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, no ano de 2013.

a) Os direitos de primeira geração, ou direitos civis, são direitos negativos, que proíbem excessos do Estado e garantem a vida, a igualdade perante a lei, a propriedade, a segurança, a livre expressão, a reunião e associação e a liberdade de ir e vir.
b) Os direitos de segunda geração, ou direitos políticos, são direitos positivos que têm a liberdade como núcleo central e garantem a todos os membros de uma comunidade o sufrágio universal, o direito de constituir partidos políticos e o direito de plebiscito.
c) Os direitos de terceira geração, ou direitos econômicos, sociais e culturais, são efetivados pelo Estado e voltados para trabalhadores e marginalizados, visando a

garantir-lhes um mínimo de igualdade e bem-estar social, respondendo à globalização, às alterações financeiras em todo o mundo e às mudanças no meio ambiente.

d) Os direitos de quarta geração, ou direitos de solidariedade, compreendem os direitos no âmbito internacional. Entre esses direitos, destacam-se: o direito ao desenvolvimento e ao meio ambiente sadio; o direito à paz; e o direito à autodeterminação dos povos.

Ainda em relação à classificação dos direitos humanos, há quem postule, por exemplo, a existência de direitos humanos do mundo virtual, inseridos no rol dos direitos da quarta geração, bem como os direitos de manipulação de materiais genéticos a serem catalogados como sendo pertencentes aos direitos de quinta geração.

A classificação dos direitos humanos em "gerações" é alvo de severas críticas e tem um caráter mais didático do que jurídico, de forma que pode haver divergências entre autores da área. Uma das críticas que se faz ao modelo geracional é o fato de que ele pode dar a entender, erroneamente, que as gerações posteriores de direitos marcam rupturas com as gerações anteriores, quando, na verdade, trata-se de processos históricos concomitantes e cumulativos. É por esse motivo que alguns autores utilizam-se da nomenclatura "dimensões": eles creem que essa expressão exprime a noção de coexistência de direitos, e não de sobreposição.

Um ponto-chave no avançar do nosso debate consiste em enfrentarmos a questão da polissemia na própria conceituação dos Direitos Humanos. São muitos os teóricos que nos alertam para o fato de que, em vários documentos, algumas terminologias são utilizadas indistintamente como sinônimas, principalmente entre os termos "direitos humanos" e "direitos fundamentais", o que pode gerar certo grau de imprecisão na elaboração de um conceito. As nomenclaturas mais comumente encontradas, nesse sentido, são: direitos humanos; direitos fundamentais; liberdades públicas; direitos humanos fundamentais etc. De acordo com Guerra (2013), essa multiplicidade semântica pode ser verificada até mesmo na Constituição brasileira, que ora se refere aos Direitos Humanos (art. 4º, II), ora aos direitos e garantias fundamentais (Título II, art. 5º, § 1º), ora aos direitos e liberdades constitucionais (art. 5º, LXXI), ora aos direitos e garantias individuais (art. 6º, § 4º, IV).

Com o intuito de se buscar maior precisão conceitual ao termo "direitos humanos", principalmente em relação ao que se convencionou chamar de direitos fundamentais, estabeleceu-se entre eles uma relação de hiperonímia/hiponímia na qual os primeiros figurariam numa ordem internacional, mais ampla, aspirando validade universal, enquanto os últimos seriam aqueles direitos que foram inseridos na ordem constitucional dos países. Assim, é cediço afirmar que todo direito fundamental é direito humano, mas nem todo direito humano pode ser considerado um direito fundamental em alguns países.[3]

---

[3] Pode-se verificar essa situação por meio da polêmica temática da legalidade do aborto, que, aos olhos da ONU, faz parte dos chamados "direitos reprodutivos da mulher" e figura, portanto, no rol dos Direitos Humanos. Tal posicionamento, no entanto, não encontra abrigo irrestrito no ordenamento jurídico brasileiro, sendo o aborto, inclusive, passível de punição nos termos do Código Penal. Esse procedimento, portanto, não é visto no Brasil (assim como em muitos países) como um direito fundamental.

> Aqui assume especial relevância a clarificação da distinção entre as expressões "direitos fundamentais" e "direitos humanos", não obstante tenha também ocorrido uma confusão entre os dois termos, confusão esta que não se revela como inaceitável a depender do critério adotado. Quanto a tal ponto, não há dúvidas de que os direitos fundamentais, de certa forma, são também direitos humanos. [...] Em que pese os dois termos sejam comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo "direitos fundamentais" se aplica para aqueles direitos do ser humano, reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo em que "direitos humanos" guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional) (SARLET, 2015, p. 29).

Esse aspecto conceitual parece-nos ter sido devidamente enfrentado na elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos quando, no § 1º do art. 2º, seguindo a orientação jurídico-doutrinária majoritária, assim se definem os direitos humanos:

> Os Direitos Humanos, *internacionalmente reconhecidos* como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana (BRASIL, 2013, p. 532).

Aos direitos humanos são atribuídas algumas características fundantes, entre as quais Abreu (2015) destaca: universalidade; inerência; historicidade e proibição do retrocesso; inalienabilidade, irrenunciabilidade e indisponibilidade. A essa lista, podemos ainda acrescentar, conforme nos sugere Portela (2011), algumas características complementares e importantes para nosso estudo, como: *i) transnacionalidade*, que consiste no fato de que os direitos humanos são indissociáveis dos indivíduos, não importando suas nacionalidades; e do *ii) caráter não exaustivo das listas de fatores de discriminação*, que visa não restringir o rol de vedações discriminatórias àquelas já existentes nas legislações, como é o caso da estigmatização por motivos de etnia, cor, sexo, língua, religião, nacionalidade etc.

Sobre o caráter não exaustivo dos fatores de discriminação, já é possível encontrar no mercado editorial brasileiro obras que apontam para os direitos humanos e a proteção das minorias e dos grupos vulneráveis, os quais até pouco tempo não dispunham da proteção estatal de maneira tão ostensiva, como as de Ferraz e Leite (2015), de Wolkmer e Leite (2012), de Sarmento, Ikawa e Piovesan (2010) e de Jubilut, Bahia e Magalhães (2013b), que analisam, sob o viés da legislação pátria, os direitos das mulheres, das crianças e dos adolescentes; dos

transgêneros; dos homossexuais; dos estrangeiros; das pessoas idosas; dos enfermos; das populações em situação de rua, entre outros.

Após essa breve exposição sobre aspectos basilares dos direitos humanos, passaremos a estabelecer um diálogo com os três documentos-chave da política de EDH no Brasil, quais sejam: o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

2 OS PLANOS NACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS, O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O percurso da EDH no Brasil tem como um dos seus marcos principais a formulação dos Planos Nacionais de Direitos Humanos. Segundo Silva (2013), foi nesse momento que o Estado brasileiro iniciou um processo de criação de ações estratégicas para a defesa dos direitos humanos, atendendo ao disposto na Conferência de Viena,[4] de 1993.

Ao todo, três versões do PNDH foram elaboradas no Brasil. Conforme aponta Silva (2013), na primeira versão, PNDH-1, de 1996, foi criada, no âmbito do Ministério da Justiça, a Secretaria de Direitos Humanos, com o objetivo de coordenar e gerenciar a execução das ações do próprio PNDH.

As atualizações do PNDH-1, ocorridas em 2002 e em 2009, deram origem, respectivamente, ao PNDH-2 e ao PNDH-3, que incluíram temáticas diversas, afeitas às questões dos direitos humanos em suas propostas, entre as quais a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

> O PNDH-1 de 1996 tinha o foco voltado para os direitos civis e políticos, a saber: 1) Políticas públicas para a proteção e promoção dos Direitos Humanos (incluindo a proteção do direito à vida, liberdade e igualdade perante a lei); 2) Educação e cidadania: bases para uma cultura dos Direitos Humanos; 3) Políticas internacionais para a promoção dos Direitos Humanos; e 4) Implementação e monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos.
> O PNDH-2, de 2002, incorporou alguns temas destinados à conscientização da sociedade brasileira com o fito de consolidar uma cultura de respeito aos direitos humanos, tais como cultura, lazer, saúde, educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação, um meio ambiente saudável.

[4] A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada na capital austríaca em 1993, foi o ponto de partida para a Declaração e Programa de Ação de Viena, que marcou o início de um esforço para a proteção e a promoção dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/apos-20-anos-da-conferencia-de-viena-direitos-humanos-sao-mais-importantes-do-que-nunca-diz-onu>

> O PNDH-3 é lançado em 2009 e é importante ferramenta para consolidação dos direitos humanos como política pública. O Brasil avançou na materialização das orientações que possibilitaram a concretização e a promoção dos Direitos Humanos. Configura-se como avanço a interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas (BRASIL, 2013, p. 23).

O PNEDH, lançado em 2003 e revisado em 2006, como um desdobramento das ações dos PNDH, enuncia os seguintes objetivos a serem perseguidos: *i*) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; *ii*) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; *iii*) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; *iv*) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática e governada pelo Estado de Direito; e *v*) construir, promover e manter a paz.

> É a partir de 2003 que a Educação em Direitos Humanos ganhará um Plano Nacional (PNEDH), revisto em 2006, aprofundando questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorporando aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário. Esse plano se configura como uma política educacional do Estado voltada para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não-formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. Em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade (BRASIL, 2013, p. 519).

Por fim, no ano de 2012, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), vinculando todos os sistemas de ensino e suas instituições. A entrada em vigor dessa resolução pode ser considerada como o mais vigoroso marco legal de inserção dos Direitos Humanos na educação nacional, legitimando que o Inep possa criar, no bojo de suas avaliações oficiais, instrumentos de mensuração da permeabilidade das temáticas da EDH tanto na educação básica quanto no ensino superior.

> Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2013, p. 533).

Na busca de dar luzes aos aspectos mais relevantes das DNEDH, podemos verificar, preliminarmente, pela leitura direta do caput e do § 1º de seu art. 2º, a importante diferença que

é estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação entre o conceito de educação em direitos humanos e o próprio conceito de direitos humanos.

> Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.
> § 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana (BRASIL, 2013, p. 532).

Percebe-se claramente que a educação em direitos humanos é tomada em sua conceituação como um *processo* constitutivo das práticas de cidadania. Alicerça-se na noção de que os sistemas de ensino e suas instituições têm o dever de elaborar procedimentos educacionais que visem à concepção e à consolidação de uma cultura dos direitos humanos que possa transcender da vida no ambiente escolar para a vida em sociedade.

Os direitos humanos, por sua vez, são tomados não apenas como um processo educacional mas sim como um conjunto de valores e de direitos que são intrínsecos à condição humana e que afetam a todos de forma individual, coletiva, transindividual ou difusa, nas esferas dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, tendo como metaprincípios[5] a igualdade e a dignidade humana.

Em Abreu (2015), já se chamava a atenção para o fato de que, em termos de avaliação da temática dos direitos humanos nas redações do Enem, os princípios contidos nos incisos do art. 3º das DNEDH deveriam servir de parâmetros para que as bancas de avaliadores do Inep pudessem estabelecer critérios mais objetivos. Por meio desses critérios, os textos dos participantes seriam submetidos ao crivo das exigências da EDH. São estes os referidos princípios:

> I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade e VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013, p. 532).

Dois importantes documentos buscaram conceituar cada um dos princípios contidos no art. 3º das DNEDH: o Caderno de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e o Parecer CNE/CP nº 8/2012, que propõe ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação o projeto de resolução que definiria as DNEDH.

[5] Metaprincípios são princípios geradores de princípios.

Apesar de se configurarem em duas extensas citações, cremos que as transcrições fidedignas desses conceitos, elaborados com a finalidade de constar em documentos produzidos no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e do Ministério da Educação, são peça-chave para que todos os avaliadores possam embasar-se nos mesmos critérios de avaliação dos direitos humanos na redação do Enem. Optamos aqui por apresentar conjuntamente os conceitos extraídos de cada um dos documentos em forma de verbete para que o leitor possa dispor, de forma mais didática, das formulações neles contidas. Em cada item abaixo, a primeira ocorrência diz respeito ao conteúdo apresentado pelo Caderno de Educação em Direitos Humanos da SDH/PR, enquanto a segunda ocorrência faz menção exata ao que está formulado no Parecer CNE/CP nº 8/2012.

Dignidade humana

O princípio da dignidade humana coloca o ser humano e seus direitos como centro das ações para a educação. Qualquer iniciativa deve obedecer, ou pelo menos levar em consideração, a promoção dos direitos humanos e da valorização da dignidade do homem.

Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade.

Igualdade de direitos

A respeito do princípio de igualdade de direitos, orienta a realizar a justiça social, que é muito além de tratar a todos como iguais, é dar a cada indivíduo a atenção e a importância que merece, percebendo as necessidades individuais.

O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito

à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.

Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades

Já o princípio do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades fala da existência da pluralidade de sujeitos, em que podem nascer os preconceitos e as discriminações. Esse norte aconselha como honrar as diferenças de cada um e assim construir um ambiente de valores igualitários.

Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social.

Laicidade do Estado

A laicidade do Estado é o princípio que propõe a liberdade religiosa no contexto educacional, mantendo a imparcialidade da pedagogia ao disseminar os saberes, garantindo a diversidade das crenças.

Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948,e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do país, sem praticar qualquer forma de proselitismo.

Democracia na educação

O princípio da democracia na educação tangencia os preceitos de liberdade, igualdade, solidariedade e, principalmente, dos direitos humanos, que embasam a construção das condições de acesso e permanência ao direito educacional.

Direitos humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base – liberdade, igualdade e solidariedade –, expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos direitos humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Transversalidade, vivência e globalidade

O princípio da transversalidade, vivência e globalidade levanta a questão da interdisciplinaridade dos direitos humanos na edificação das metodologias para educação em direitos humanos. Refere-se, também, à globalidade, que quer dizer o envolvimento completo dos atores da educação.

Os direitos humanos se caracterizam por seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a educação em direitos humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática desses valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos ,professores, funcionários, direção, pais e mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos estudantes.

Sustentabilidade socioambiental

Por fim, o princípio da sustentabilidade socioambiental informa que a educação em direitos humanos deve incentivar o desenvolvimento sustentável, visando ao respeito ao meio ambiente, preservando-o para as gerações vindouras.

A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações.

No conjunto dos princípios contidos no art. 3º da DNEDH, podemos destacar, conforme apontamos anteriormente, que tanto a dignidade humana quanto a igualdade podem ser vistas como metaprincípios, e, desse modo, *são conceitos abertos e capazes de abrigar uma lista não exaustiva dos fatores de discriminação*.

3 UM OLHAR METODOLÓGICO SOBRE O TRATAMENTO DOS DIREITOS HUMANOS NA REDAÇÃO DO ENEM

As matrizes de referência do Enem[6] estão contidas em um documento que explicita as competências que serão exploradas no bojo das provas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e suas tecnologias. Nesse documento, é disponibilizado também um conjunto de eixos cognitivos, comuns a todas as áreas, nos quais encontramos os eixos a seguir.

Eixos Cognitivos (comuns a todas as áreas de conhecimento)

1) Dominar linguagens (DL): Dominar a norma padrão da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
2) Compreender fenômenos (CF): Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
3) Enfrentar situações-problema (SP): Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
4) Construir argumentação (CA): Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações coneretas, para construir argumentação consistente.
5) Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

A partir desses cinco eixos cognitivos, foi elaborada a Matriz de Referência para a redação do Enem, o que também nos permite chegar a duas cristalinas conclusões.

1) A prova de redação do Enem não está situada exclusivamente nos domínios das Linguagens, Códigos e suas tecnologias, mas, sim, de forma transversal, situa-se

[6] Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basicaf enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>.

na esfera de atuação de todas as áreas exploradas pelo exame. Dessa forma, precisamos dissolver a tradição inventada de que "a prova de redação é de responsabilidade exclusiva do professor de língua portuguesa", pois a formação, o sucesso ou o fracasso do participante do Enem na prova de redação precisam ser divididos homogeneamente por todos os docentes das respectivas unidades escolares.

2) É legítima a exigência de elaboração de proposta de intervenção na prova de redação, como forma de mensurar o grau de apropriação dos discursos e das práticas de cidadania que foram sendo apresentados aos alunos ao longo de seu processo formativo na educação básica.

Um levantamento das propostas de redação do Enem, compreendidas entre o período de 1998 a 2015,[7] revela que as temáticas apresentadas aos participantes do exame eram, majoritariamente, vinculadas a problemas sociais complexos, de ampla discussão nos meios de comunicação, e possibilitavam a elaboração de proposta de intervenção (ou ação social) que levasse em consideração os discursos dos direitos humanos, mesmo que em algumas edições do exame essa situação não constituísse uma exigência explícita.

Outra informação relevante diz respeito ao fato de que somente após a publicação das DNEDH, em 2012, é que o Inep passou a exigir explicitamente em edital, em 2013, o respeito aos direitos humanos. Antes disso, observa-se que, na maioria das edições, havia uma recomendação na proposta de redação que orientava os participantes a elaborarem sua proposta de intervenção (ou ação social) respeitando os direitos humanos. É possível, pois, inferir que o Inep acompanhava de perto os debates que estavam sendo realizados no âmbito do PNDH e do PNEDH, mas só obteve a legitimidade legal de incluir a demanda dos direitos humanos nos editais do exame, como critério de eliminação do certame, depois da publicação das DNEDH.

QUADRO 1 EXIGÊNCIA DE RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS NO EDITAL E NA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM

(continua)

Ano de realização do Enem	Proposta de redação	Respeito aos direitos humanos na proposta de redação do Enem	Respeito aos direitos humanos no edital do Enem
1998	Viver e aprender	Não	Não
1999	Cidadania e participação social	Não	Não

Fonte: Inep

[7] O Enem é aplicado desde o ano de 1998, mas somente começou a ser utilizado como acesso ao ensino superior a partir do ano de 2009.

(conclusão)

Ano de realização do Enem	Proposta de redação	Respeito aos direitos humanos na proposta de redação do Enem	Respeito aos direitos humanos no edital do Enem
2000	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional	Não	Não
2001	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?	Sim	Não
2002	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?	Não	Não
2003	A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?	Sim	Não
2004	Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação	Não	Não
2005	O trabalho infantil na sociedade brasileira	Sim	Não
2006	O poder de transformação da leitura	Sim	Não
2007	O desafio de conviver com as diferenças	Sim	Não
2008	Foram três os temas, que versavam sobre a proteção da Floresta Amazônica	Sim	Não
2009	O indivíduo frente à etica nacional	Sim	Não
2010	O trabalho na construção da dignidade humana	Sim	Não
2011	Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado	Sim	Não
2012	Movimento imigratório par ao Brasil no século XXI	Sim	Não
2013	Efeitos na implantação da lei seca no Brasil	Sim	Sim
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil	Sim	Sim
2015	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira	Sim	Sim

Fonte: Inep

Analisando essas últimas dezoito edições do Enem, podemos levantar alguns dados sobre a evolução metodológica utilizada pelo Inep para avaliar os textos dos participantes, especificamente no que diz respeito ao tratamento dado à questão dos direitos humanos.

Preliminarmente, entre os anos de 1998 e 2012, período no qual não havia dispositivo editalício sobre direitos humanos, houve, conforme nosso juízo, um processo de maturação sobre a forma de compreender o respeito aos direitos humanos na redação do exame. Em algumas edições do Enem, não se exigiu do candidato tal preocupação (1998; 1999; 2000; 2002 e 2004), enquanto em outros anos a exigência estava contida nas instruções da proposta de redação (2001; 2003; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011 e 2012[8]).

Fato relevante para nossa análise diz respeito às edições do exame ocorridas entre os anos de 2005 a 2008, quando a questão dos direitos humanos deveria ser observada pelos participantes tanto durante o processo de selecionar, organizar e relacionar fatos e opiniões para a defesa do ponto de vista (Competência III) quanto na elaboração da proposta de intervenção (Competência V). Apesar de parecer o modelo ideal a ser adotado, visto que tornaria a redação do Enem totalmente "blindada" contra opiniões adversas aos discursos dos direitos humanos, é possível que a mudança de entendimento do Inep sobre a exigência do respeito aos direitos humanos na Competência III da Matriz de Referência para Redação tenha advindo do atendimento aos direitos fundamentais, à liberdade de expressão e à liberdade de pensamento, contidos principalmente nos incisos IV e IX do art. 5º da Constituição da República.

Entre os anos de 2009 a 2012, a exigência do respeito aos direitos humanos, atrelada à Competência V, passa pelos últimos ajustes, exigindo-se dos participantes a elaboração de proposta de ação social que respeitasse os direitos humanos (2009); a apresentação de experiência ou proposta de ação social que respeitasse os direitos humanos (2010); a apresentação de proposta de conscientização social que respeitasse os direitos humanos (2011); e, por fim, em 2012, a apresentação de uma proposta de intervenção que respeitasse os direitos humanos. Este último modelo tornou-se a regra que passou a vigorar a partir do Edital Inep/Enem nº 1, de 8 de maio de 2013, que apresentava, explicitamente, o desrespeito aos direitos humanos no rol de situações que levavam à nota zero.

> 14.9 Em todas as situações expressas a seguir, será atribuída nota o (zero) à redação:
> 14.9.1 que não atenda à proposta solicitada ou que possua outra estrutura textual que não seja a estrutura dissertativo-argumentativa, o que configurará "Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa";
> 14.9.2 que não apresente texto escrito na Folha de Redação, que será considerada "Em Branco";
> 14.9.3 que apresente até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo, que configurará "Texto insuficiente";
> 14.9.3.1 as linhas com cópia dos textos motivadores apresentados no Caderno de Questões serão desconsideradas para efeito de correção e de contagem do mínimo de linhas;

[8] Em 2012 (ano da entrada em vigor das DNEDH), apesar de não haver previsão em edital da atribuição da nota zero à redação que desrespeitasse os direitos humanos, esse comando aparecia de forma explícita nas instruções da prova de redação. A partir de 2013, constata-se a existência concomitante da norma editalícia e das instruções na prova.

> *14·9·4 que apresente impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, bem como que desrespeite os direitos humanos, que será considerada "Anulada"*; e
> 14.9.5 que apresente parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto, que será considerada "Anulada" (INEP, 2013, grifo nosso).

Desde a entrada em vigor das novas diretrizes para a EDH, três edições do Enem foram aplicadas. Nas provas de redação desses exames, os temas sobre os quais os participantes tiveram de formular seus textos dissertativo-argumentativos foram os seguintes: *i*) Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil (2013); *ii*) Publicidade infantil em questão no Brasil (2014); e *iii*) A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira (2015).

Entre as temáticas acima, a que abordou a questão da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira foi responsável por um verdadeiro movimento de euforia, repercutindo imediatamente em redes sociais, *sites* especializados nas temáticas da educação e da defesa e proteção às mulheres e dos direitos humanos em geral, na mídia impressa, radiofônica e televisiva. Em absolutamente todos esses meios de comunicação, a leitura positiva da sociedade sobre a pertinência da temática nos leva a uma inequívoca conclusão: conforme mencionamos anteriormente, a prova de redação do Enem não pode mais ser vista unicamente como um instrumento de aferição de competências e habilidades linguísticas dos aspirantes ao ensino superior; deve, sim, ser concebida, na escola e fora dela, como um instrumento eficaz de avaliação da formação de cidadãos ativos, comprometidos com os rumos da sociedade brasileira e afinados com os discursos e práticas do respeito aos direitos humanos.

Passaremos, a partir de agora, a realizar uma aplicação dos princípios contidos nas DNEDH, considerando que, na avaliação das redações dos participantes do Enem, cada tema exige uma orientação específica sobre a questão dos direitos humanos que dê aos avaliadores maior segurança no momento de avaliar as redações.

Buscaremos, agora, proceder a uma análise da proposta de redação do Enem 2015, cujo tema proposto foi a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Considerando tal proposta de redação, podemos afirmar que foram ativados os seguintes princípios do art. 3º das DNEDH:

1. dignidade humana;
2. igualdade de direitos;
3. reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

Por intermédio desses princípios, é possível antever algumas macrocategorias capazes de conter critérios de análise mais específicos de classificação das ocorrências de desrespeito aos direitos humanos.

a) Macro categoria I – *Vingança privada*: Espancamento público e/ou assassinato de agressores de mulheres; Lei de Talião ("olho por olho, dente por dente"); mutilação de membros dos agressores realizada na esfera privada etc.
Princípio: dignidade humana.

b) Macrocategoria II – *Uso do Estado como meio de violação dos direitos humanos*: Tratamento desumano aos agressores por meio dos agentes estatais; incitação da violência física e/ou sexual; privação de alimentos, de água, de higiene, de banho de sol na cadeia etc.
Princípio: dignidade humana.

c) Macrocategoria III – *Imputação às mulheres, pela sua condição feminina, da culpa pelas agressões sofridas*: Justificativa da cultura do estupro pelo uso de determinadas roupas e acessórios ou por determinados comportamentos; supremacia de gênero e desigualdade etc.
Princípios: igualdade de direitos e reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração da política nacional de educação em direitos humanos impactou diretamente um dos mais importantes instrumentos de avaliação da educação básica do Brasil, o Enem. Antes mesmo da entrada em vigor das DNEDH, a prova de redação do Enem já fazia constar nas suas propostas de redação, como influência direta do PNDH e do PNEDH, a necessidade de se observar o respeito aos direitos humanos.

Por se tratar de uma política educacional relativamente nova, já que os sistemas de ensino somente foram vinculados oficialmente a ela a partir de 2012, pode-se considerar que ainda esteja em fase de implantação nos cursos de formação inicial de professores, bem como nos projetos político-pedagógicos de muitas escolas brasileiras.

No que diz respeito aos envolvidos no processo de avaliação das redações do Enem, advogamos no sentido de que a formação continuada e o insistente aprimoramento metodológico do modelo de tratamento da questão dos direitos humanos sejam os caminhos capazes de assegurar a devida precisão no trabalho de avaliação dos textos, para que se persiga sempre a maior objetividade possível e a certeza de aplicação da isonomia no tratamento das redações de todos os participantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. N. Exercício da cidadania e direitos humanos: as funções da competência V na redação do Enem. In: SILVA, L. R. da; FREITAG, R. M. K. *Linguagem, interação e sociedade*: diálogos sobre o Enem. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

FERRAZ, C. V.; LEITE, G. S. *Direito à diversidade*. São Paulo: Atlas, 2015. GUERRA, S. *Direitos Humanos*: curso elementar. São Paulo: Saraiva, 2013.

______. *Direito à Diferença*: aspectos teóricos e conceituais da proteção às minorias e aos grupos vulneráveis. São Paulo: Saraiva, 2013b. v. 2.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Edital n. 1, de 8 de maio de 2013 – Exame Nacional do Ensino Médio-Enem 2013. 2013. Disponível em: <download.inpe.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital--enem-2013.pdf> Acesso em:19 jul. 2016.

PORTELA, P. H. G. *Direito Internacional Público e Privado*: incluindo noções de Direitos Humanos e de Direito Comunitário. Salvador: Podium, 2011.

SARLET. I. W. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais*: uma teoria geral dos Direitos Fundamentais na perspectiva constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SARMENTO, D.; IKAWA, D.; PIOVESAN, F. (Coords.). *Igualdade, diferença e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SILVA, A. M. M. (Org.). *Educação Superior*: espaço de formação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

WOLKMER, A. C.; LEITE, J. R. M. (Orgs.). *Os "novos" Direitos no Brasil*: natureza e perspectivas – uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. São Paulo: Saraiva, 2012.

LEITURA DE APOIO

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 2 abr. 2015.

______. Lei nº 9·394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2 abr. 2015.

______. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 8/2012, sobre a proposição das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Relatores: Antônio Carlos Caruso Ronca; Rita Gomes do Nascimento; Raimundo Moacir Feitosa e Reynaldo Fernandes.

______. Ministério da Educação. Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 31 mai. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 5 abr. 2015.

______. Ministério da Educação. *A redação no ENEM 2013*: guia do participante. Brasília: Inep/Daeb, 2013.

______. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Caderno de Educação em Direitos Humanos*: Diretrizes Nacionais. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANDAU, V. M. *et al.* (Orgs.). *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

GUERRA, S. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Atlas, 2012.

JUBILUT, L. L.; BAHIA, A. G. M. F.; MAGALHÃES, J. L. Q. de (Coords.). *Direito à Diferença*: aspectos de proteção específica às minorias e aos grupos vulneráveis. São Paulo: Saraiva, 2013a. v. 1.

______. *Direito à Diferença*: aspectos institucionais e instrumentais de proteção às minorias e aos grupos vulneráveis. São Paulo: Saraiva, 2013c. v. 3.

MARINHO, G. *Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

Organização das Nações Unidas – ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SARLET, I.W. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SILVEIRA, R. M. G. *et al*. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

REFLEXÕES METODOLÓGICAS

AVALIAÇÃO FORMATIVA, REGISTROS REFLEXIVOS E PRODUÇÃO DE TEXTOS

André Lúcio Bento*

Outro dia ouvi a história da cidade do interior onde só existe um restaurante e ele sempre fica fechado na hora do almoço e do jantar. Um restaurante que não se abre ao público na hora do almoço e do jantar não é um restaurante, pois não cumpre seu papel precípuo de lugar onde são servidas refeições nos momentos em que a maioria das pessoas se alimenta. Eu pensei: a escola, às vezes (e infelizmente), tem sido esse restaurante fechado na hora do almoço e do jantar. Vejamos o caso específico da proficiência de leitura: segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC),[1] apenas 5,34% dos estudantes concluintes da 3ª série do ensino médio deixam a educação básica no estágio *adequado*. Ou seja, menos de 6% dos estudantes demonstram habilidades compatíveis com as três séries do ensino médio. No mesmo levantamento, observa-se que 37,2% dos estudantes são avaliados no estágio *crítico* (leem apenas textos narrativos e informativos simples) e que 52,54% estão no estágio *intermediário* (desenvolvem habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série). O estágio *muito crítico* (não desenvolvem habilidades de leitura nem sequer compatíveis com o 5º e 9º anos) corresponde a 4,92%. Juntos, os níveis *crítico* e *muito crítico* alcançam 42,12%. Os dados revelam aspectos da proficiência de leitura, mas não devem ser tão distantes das competências referentes à escrita de textos.

A pesquisa Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens,[2] feita com estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e obtiveram desempenho superior

---

* Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília.

[1] Dados do ano de 2001, retirados de Oliveira e Rojo (Coords.) (2010).

[2] Pesquisa de responsabilidade da Fundação Lemann, apoiada pela organização não governamental Todos pela Educação, com diversos atores (jovens, especialistas, empregadores, entre outros).

à média nessa avaliação, constata, na visão de especialistas em currículo, "ausência de habilidades na produção escrita, leitura e comunicação oral" e revela, também, que "o jovem não sabe usar textos – orais e escritos – em situações concretas de comunicação". Esse levantamento, realizado no ano de 2014, não traz notícias muito promissoras em relação aos dados do MEC/Inep/Saeb, o que indicia que temos um longo caminho a trilhar no ensino de leitura e de escrita.

Uma escola que, ao longo de doze anos, não consegue contribuir efetivamente para formar leitores no nível adequado ao que deles se espera é, em certa medida, aquele restaurante fechado no horário das refeições principais. Informações e dados como esses aqui explicitados, somados aos diversos relatos de professores que atuam em regência de classe em todos os componentes curriculares, justificam a necessidade de ressignificação de práticas pedagógicas no ensino e na avaliação dos processos de leitura e de escrita. Nosso enfoque nestas reflexões será dado à avaliação formativa da produção de textos no contexto escolar.

O que nos tranquiliza nesse debate é a convicção de que ler e escrever são práticas sociais, embora complexas, suscetíveis de serem ensinadas e aprendidas também na escola, o que torna inadiável a discussão sobre a abordagem pedagógica e sobre a avaliação dessas práticas no contexto escolar.

1 AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM OLHAR SOBRE PROCESSOS, E NÃO SOBRE PESSOAS

Na perspectiva formativa de avaliação, o foco são os processos de aprendizagem dos sujeitos, e não os sujeitos em si. No modelo meramente classificatório, nosso velho conhecido, avaliam-se pessoas para sumariamente distribuí-las numa lista que não agrega nenhuma informação relevante para o percurso de formação delas. Esse fetiche que temos pela classificação parece ser um traço cultural da nossa sociedade: nos preocupamos sempre em eleger "o melhor" filme brasileiro de todos os tempos, "a melhor" atriz brasileira, "o melhor" presidente da história etc. Na escola, contudo, a eleição do "melhor" aluno da classe ou da própria escola não serve para outra coisa, a não ser para excluir os que não ficam nas posições mais prestigiadas da lista- um rol muitas vezes elaborado por critérios alheios a questões de ordem pedagógica. Essa lista classificatória que fazemos há séculos é um bom expediente para alimentarmos um processo silencioso, e ao mesmo tempo escandaloso, verificado nas escolas brasileiras: a exclusão para o lado de dentro.

Excluir para o lado de dentro, além de paradoxal, uma vez que toda escola deveria ser, sobretudo, um espaço de inclusão social, é também um sinal de que os modelos escolares que seguimos hoje, e que são reproduzidos há muito tempo, estão exauridos, porque não correspondem mais às expectativas sociais e culturais de um mundo novo, desafiador e em constantes e rápidas mudanças. Uma escola exclui para o lado de dentro quando negligencia

em seu projeto político-pedagógico, por exemplo, as questões de racismo, de homofobia, de variação social e linguística, entre outras. Ela exclui para o lado de dentro, também, quando não consegue favorecer certas dimensões de letramento a seus alunos, o que nos faz voltar ao patamar de 42,12% de estágio crítico ou muito crítico de estudantes egressos do ensino médio. A exclusão para o lado de dentro é, acima de tudo, a incapacidade do sistema escolar em garantir aos estudantes o direito às aprendizagens. Essa situação tem relação com a chamada "eliminação adiada" (FREITAS, 2006), ou com a "exclusão branda" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001).

É num contexto de inclusão que se devem realizar os debates acerca dos modelos de avaliação praticados na escola, uma vez que eles revelam sobremaneira as concepções que temos de mundo, de escola e dos estudantes. E revelam, ainda, que mundo e que escola queremos, e que pessoas queremos formar. Nesse sentido, as reflexões sobre a perspectiva de avaliação formativa tomam lugar muito relevante na educação brasileira, tendo em vista a formação de estudantes mais autônomos e mais conscientes de seus percursos de aprendizagem.

Avaliação formativa é, em resumo, aquela que busca propor procedimentos pedagógicos que venham a favorecer as aprendizagens dos estudantes. Assim, a avaliação compõe (ou deveria compor) o cerne da ação docente em sala de aula e da gestão escolar. Se as práticas de avaliação na escola se dessem na perspectiva formativa, os dados alarmantes de não aprendizagem causariam incômodo entre todos os envolvidos na ação docente. De acordo com Villas Boas (2006, p. 78), a avaliação tem função formativa porque, por meio dela, os professores

> analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, conforme o autor, a combinação de critérios com a observação das condições dos estudantes torna a avaliação parte essencial do trabalho pedagógico. Isso significa dizer que, para além de "verificar" o que se aprende, a avaliação busca levantar informações essenciais para o encorajamento dos estudantes na sua trajetória de aprendizagem.

Segundo Hadji (1994), a avaliação formativa se estabelece por meio de três conceitos: critérios, diagnóstico e regulação (intervenção).[3] Assumir uma avaliação baseada em critérios significa tornar objetivo o que se espera dos estudantes e estabelecer com detalhes o que ele deve ser capaz de fazer após um período específico de formação. No caso particular da escrita no ensino médio, é preciso que o estudante saiba com antecedência que, ao final dessa etapa da educação básica, ele deverá ser capaz, por exemplo, de produzir textos com predominância argumentativa e de aprender estratégias de defesa de um ponto de vista. Além

---

[3] A regulação, muitas vezes, é tomada pelo termo "intervenção", no sentido das ações escolares e pedagógicas que são adotadas para que os estudantes consigam progredir no seu processo formativo. A intervenção requer sempre uma reorganização do trabalho pedagógico.

disso, cabe ao estudante do ensino médio ir além do nível informacional do texto, devendo construir análises críticas diante do que escreve ou lê. O estabelecimento de critérios só será realizado de forma proveitosa se o professor souber fazer um diagnóstico relevante do que os estudantes sabem ou não em termos de escrita e de leitura. Por fim, dado o retrato do diagnóstico, é hora de a escola propor estratégias de intervenção para "ajustar o tratamento didático à natureza das dificuldades constatadas e à realidade dos progressos registrados" (HADJI, 1994, p. 125). Daremos uma atenção mais detalhada às estratégias de intervenção mais adiante, quando discutiremos brevemente o papel dos registros reflexivos nos processos de aprendizagem dos estudantes.

2 O TEXTO E SUA CENTRALIDADE NOS PROCESSOS DE INTERAÇÃO

Vejamos o que dizem as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 18) sobre os objetivos gerais do componente de língua portuguesa:

> as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto o desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Essas orientações curriculares tomam como pressuposto que os estudantes chegam ao ensino médio dominando as habilidades de leitura e de escrita, pois eles deveriam apenas "refinar" o que já sabem em termos desses dois complexos processos. Nem sempre, contudo, os trabalhos docente e discente se debruçarão somente no "refinamento" das capacidades de ler e de escrever. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e de avaliação devem considerar o quadro de proficiência ilustrado na introdução deste texto, além das próprias experiências que observamos no cotidiano de nossas escolas.

É preciso refletirmos sucintamente sobre a noção de texto e sobre por que ele ocupa um lugar fundamental e estratégico nas aulas de língua portuguesa. Antes, contudo, cabe salientar o lugar e a centralidade que o texto ocupa na sociedade, pois é ele que viabiliza a interação humana.

> Os desenhos esquemáticos que propunham a comunicação linear baseada na plácida relação emissor/receptor, em que a imagem do receptor, às vezes, é realmente posta em condição de passividade, dão lugar à interação, o lugar onde a linguagem se traduz em

> textos. É na relação com o outro, e só assim, que se torna viável a produção da escrita, uma vez que os textos não surgem adâmicos, mas são sempre respostas e prospecções em relação a outros textos e a outras pessoas (BENTO, 2013, p. 18).

Os usos da linguagem são uma forma de agir socialmente, e a própria textualidade é uma condição que as línguas têm de só ocorrerem sob a forma de textos, que, por seu turno, manifestam-se heterogêneos, flexíveis e multifuncionais (ANTUNES, 2009). Com todas essas características, a produção de texto assume o caráter de "ponto de partida" e "de chegada" nos processos de ensino e de aprendizagem da língua (GERALDI, 1991).

O texto em sala de aula permite, entre outros, um trabalho com o funcionamento autêntico da língua, com as diversas manifestações da variação linguística, com o funcionamento e definição de categorias gramaticas, com questões de leitura e compreensão e com as questões de gênero (MARCUSCHI, 2008). Esse rol de possibilidades talvez justifique a produção de textos como ponto de partida e de chegada no trabalho pedagógico com a língua.

Essa posição central do texto na escola requer alguns cuidados no trabalho de avaliação das produções textuais feitas pelos estudantes. Parece-me que as formas de *feedback* com base nas práticas de correção (somente correção) não têm sido eficazes para formar escritores e leitores mais autônomos e mais capazes de realizar operações de avaliação e de intervenção sobre o que escrevem. Vejamos a seguir o papel que a produção de registros reflexivos pode exercer na formação de leitores e de escritores mais críticos e experientes.

3 A PRÁTICA DE REGISTROS REFLEXIVOS NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE TEXTOS

Uma suposição plausível para o quadro desfavorável quanto às competências gerais apresentadas por estudantes do ensino médio pode ser a ausência de práticas de avaliação da própria escrita. A tradição escolar nos impregnou de vários ranços.

Um deles é que textos são produzidos para serem "corrigidos" pelo professor; textos são unicamente a "redação" que vale nota. Assim, esvai-se daquele que escreve a condição de primeiro leitor crítico do que ele próprio escreve. Também se reduzem as possibilidades que o outro (o outro estudante) pode ter no processo de avaliação.

O registro reflexivo, o conjunto de anotações referentes ao processo de aprendizagem, pode significar uma saída para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e conscientes dos processos que ocorrem quando são instados ao trabalho com textos na escola. O registro reflexivo não tem uma forma única, padronizada em termos estruturais. A função do registro é mais importante que a sua estruturação.

Por meio de registros reflexivos, pessoas descrevem, por exemplo, o que aprenderam e como aprenderam aquilo que aprenderam num determinado período ou durante uma atividade. Mais do que isso: ao produzir (na modalidade oral ou escrita) os registros reflexivos de aprendizagem, sujeitos criam narrativas do seu próprio percurso de formação, registram suas dúvidas e inseguranças, o que corrobora para a reorganização da aprendizagem, além de levantar informações relevantes para o professor. Ao criar narrativas e descrições sobre as produções de textos, os estudantes acabam, paulatinamente, por tomar consciência do que fazem quando escrevem ou leem. E isso os leva ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de leitura.

A produção de registros reflexivos sobre as produções de texto na escola favorece a formação de escritores, notadamente no que diz respeito aos processos subjetivos envolvidos na prática de escrita. Quando a escola estimula seus estudantes a descreverem ou a narrarem como eles escrevem (e o que escrevem), ela favorece a compreensão dos caminhos que cada pessoa, de forma idiossincrática, percorre quando se dá à tarefa de escrever. Esse processo pode ser produtivo para mostrar como se constitui a autoria, os aspectos que singularizam o texto de cada escritor. Além disso, o registro reflexivo pode possibilitar o estabelecimento de uma vinculação entre quem escreve e o texto produzido. Este último aspecto amplia o papel do texto na escola, pois ele não mais se resume à tarefa que redundará numa nota, e muito menos numa folha preenchida para a marcação dos erros cometidos. Na adoção dos registros, a escrita entra como prática social real na escola, e não como mera atividade para a prestação de contas no fim de um período letivo.

Desse modo, trata-se a escrita como o processo que de fato ela é, e não apenas como uma tarefa escolar esporádica para o fito único da obtenção de notas e de menções. O registro reflexivo das produções de texto realizadas pelos estudantes estabelece um caráter longitudinal e histórico da qualidade da escrita, uma vez que se toma possível observar as mudanças ocorridas no percurso de formação do leitor e do escritor na escola. Esse traço longitudinal e histórico dos registros[4] é proposto por Zabalza (1994).

Tomemos o exemplo a seguir como trecho de texto:[5]

EXEMPLO 1

Esses dias estava conversando com uns amigos sobre esse tema da publicidade infantil. A gente sempre custuma conversar bastante sobre os assuntos mais importante da atualidade, pois acredito muito na opinião dos meus amigos e gosto de sempre de refretircom eles sobre todos os temas. Desse vez, algums amigos se colocaram contra a publicidade e outros se colocaram a favor das propaga nas para crianças.

---

[4] A proposta de Zabalza (1994) recai sobre os chamados "diários de aula". "O termo registros reflexivos foi usado por Villas Boas (2008, p. 97) por entender que a expressão tem uma 'conotação mais ampla'. Conforme o próprio Zabalza, esses 'diários' não se referem a uma atividade diária, o que de certa forma desobriga a utilização literal da nomenclatura" (LIMA, 2012, p. 107).

[5] Excerto de redação do Enem 2014.

Suponhamos que o exemplo dado seja o trecho de texto produzido a partir de um comando que solicitava a escrita de um texto de predominância retórica argumentativa. Nesse particular, sem considerar outros aspectos do texto (grafia de palavras, por exemplo), a produção de um registro reflexivo sobre a escrita produzida poderia partir de questões como as seguintes.

- Qual é o ponto de vista que você defende no texto?
- Que razões, que fatos e que informações você transforma em argumentos para convencer o leitor sobre o que você pensa?
- O texto produzido defende um ponto de vista ou se parece mais com um relato de uma experiência?
- Que dúvidas você teve em relação à língua escrita e ao registro formal a ser adotado?

Duas observações importantes.

- A prática de registros reflexivos não parte, geralmente, de uma lista de perguntas norteadoras. Contudo, como estamos tratando de jovens e de adolescentes em fase de formação escolar, a proposição de questões pode ser interessante para a produção dos primeiros registros (orais ou escritos). Ao passo que os estudantes forem tomando consciência de que questões como essas são necessariamente feitas por quem escreve textos de gêneros de predominância argumentativa (artigo de opinião e editorial, por exemplo), as perguntas norteadoras podem (e devem) deixar de induzir a produção dos registros.
- Os registros podem ser feitos em pares de colegas. É importante que, também na escola, a escrita seja um processo de troca e de envolvimento de outras pessoas. É preciso que, na escola, o texto seja dado naturalmente ao crivo de um outro olhar. Como afirma Garcez (1998), a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo. Nesse sentido, a escrita é sempre uma tarefa que considera o outro; e esse outro não deve ser apenas o professor.

Mais do que simplesmente corrigir e dar uma nota final para o texto do aluno, levá-lo a refletir sobre o que ele escreveu é o mais importante, porque isso pode significar levá-lo a tomar consciência de suas escolhas textuais e das lacunas que o texto produzido apresenta. Ao refletir sobre o que escreveu em forma de registro, o estudante assume o papel de avaliador de sua prática, função historicamente reservada apenas ao professor.

Um registro reflexivo produzido, por outro lado, é uma fonte relevante de informações para quem ensina. Se a prática docente ocorrer na perspectiva professor-pesquisador, os registros reflexivos dos estudantes servirão como base para a reorganização do trabalho pedagógico com textos na escola, tendo em vista a considerável gama de dados sobre a qualidade

da escrita e sobre os aspectos textuais que merecerão as devidas intervenções em sala de aula. Desse modo, os desvios cometidos pelos estudantes deixam de ser merecedores unicamente das marcas de correção, pois eles (os desvios) são tomados numa perspectiva qualitativa: a questão deixa de ser "quantos desvios o aluno cometeu no texto" e passa a ser "qual a natureza do desvio cometido". Analisar a natureza do desvio requer analisar o que motivou o desvio; e requer a proposição de saídas para a superação do desvio. E isso muda a prática docente sobre a avaliação de textos na escola.

A adoção de registros reflexivos não substitui outras estratégias que já assumimos no processo de ensino de escrita, como a proposição de sequências didáticas. Os registros apenas nos ajudam a inscrever na memória e nas nossas lembranças os passos que damos quando aprendemos, pois, quando falamos ou escrevemos sobre como escrevemos, vamos, aos poucos, compreendendo nossos percursos de formação como escritores. Muitos daqueles estudantes que concluíram o ensino médio no nível crítico ou muito crítico de proficiência de leitura tiveram, com certeza, muitas de suas "redações" marcadas de vermelho. Muitas dessas marcas eram indecifráveis, porque o sentido delas estava apenas na mente de quem as projetou: o professor. Será que aqueles estudantes foram encorajados a refletir sobre a própria escrita? Provavelmente a escola desperdiçou um tempo considerável sem tentar saídas para a formação de escritores e de leitores mais autônomos e mais críticos diante de suas práticas com textos. E, por isso, em alguns momentos, a escola foi aquele restaurante fechado na hora do almoço e do jantar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BENTO, A. L. *Leitura e produção de texto*. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 2006.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro*: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora UnB, 1998.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo*: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto, 1994·

LIMA, E. S. *O diretor e as avaliações praticadas na escola*. Brasília: Kiron, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA E., ROJO, R. H. R. (Coords.). *Língua Portuguesa*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, 2006.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula*: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

LEITURA DE APOIO

PROJETO de vida: o papel da escola na vida dos jovens. Fundação Lemann 2014.

O ENSINO DE REDAÇÃO

Lucília Helena do Carmo Garcez*

A produção de um texto é uma atividade complexa que exige simultaneamente competências compostas de muitas habilidades cognitivas: concentração, planejamento, seleção, hierarquização, comparação, abstração, síntese, generalização, atenção controlada, ou seja, as funções superiores da mente de que nos fala Vygotsky. Essas habilidades são desenvolvidas na experiência cotidiana e em todo o processo educacional escolar em várias áreas, e não apenas nas atividades de língua portuguesa, mas principalmente na leitura. No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a redação demonstra o nível de desenvolvimento dessas habilidades aplicadas à produção de um texto.

Quando escrevemos nas situações práticas da vida, temos tempo para avaliar e reelaborar o texto até constatar que ele corresponde aos nossos objetivos. Esse processo de elaboração, releitura para avaliação e reelaboração faz parte da natureza da produção de textos. Ninguém que escreve com um determinado objetivo entrega a primeira versão de um texto. Todos os profissionais da escrita trabalham muito para chegar ao objetivo proposto inicialmente. Milton Hatoum afirma em um depoimento que reescreveu seu romance *Dois Irmãos* 23 vezes. Em situação de exame ou concurso, como em vestibulares ou no Enem, todo o processo de escrita tem de ser comprimido, para caber no horário disponível. Isso exige treino prévio.

O professor de redação tem diante de si um grande desafio: trabalhar todas as etapas da produção de um texto com seus alunos, para que eles dominem todo o processo, e não apenas uma parte dele. Assim, desde o domínio da língua, passando pelo planejamento, pela elaboração e pela revisão, para chegar à reelaboração final, todos os procedimentos devem ser enfocados na proposta pedagógica.

---

* Professora aposentada da Universidade de Brasília e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Inicialmente, para que o participante do Enem possa atender às exigências da Competência I da Matriz de Referência para Redação (*Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa*), o professor, além de dar explicações gramaticais e sobre gêneros discursivos de forma expositiva para toda a turma, precisa indicar individualmente ao aluno, com base em suas redações, quais os itens gramaticais e procedimentos discursivos que ainda não internalizou, para que se esforce em dirimir dúvidas e assimilar essas noções na prática da escrita. O melhor exercício é a reescrita da própria redação para a correção dos problemas, o que estimula a reflexão sobre as normas. Regras gramaticais de acentuação e pontuação podem ser resumidas em uma cartela plastificada e ficarem à disposição para consultas durante a produção do texto. Essa estratégia, por meio da consulta frequente, garante a memorização.

Quanto à Competência II da Matriz (*Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo*), é imprescindível que o professor estimule o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos. É necessário que o aluno tenha oportunidade de consolidar, além da simples decodificação de signos, as seguintes habilidades: interpretação de itens lexicais e gramaticais; agrupamento de palavras em blocos conceituais; identificação de palavras-chave; reconhecimento de elementos paratextuais importantes (títulos, subtítulos, negritos, sublinhados, parágrafos, deslocamentos, enumerações, quadros, legendas etc.); seleção e hierarquização de ideias; identificação de ideias principais e de argumentos; construção de paráfrases mentais; associação com informações anteriores e com conhecimentos prévios; antecipação de informações; elaboração de hipóteses; construção de inferências; compreensão de pressupostos; controle de velocidade; controle e focalização da atenção; avaliação do processo realizado; detecção de erros no processo de decodificação e interpretação; reorientação dos próprios procedimentos mentais, entre outras. São habilidades necessárias à leitura, compreensão e interpretação de textos. Com foco específico em cada uma delas, o professor pode construir exercícios de interpretação de pequenos textos.

Uma leitura proficiente garante que o redator saberá compreender a proposta de redação e o recorte do assunto que é proposto pelo direcionamento dos textos motivadores.

O Enem, tradicionalmente, exige um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, aquele que apresenta ideias e informações e é impessoal (preferencialmente deve-se evitar a primeira pessoa), objetivo (é preciso evitar digressões fora do tema), formal (não se deve usar gírias, vocabulário coloquial, frases feitas ou clichês). Um bom modelo desse gênero é o editorial jornalístico. Assim, poemas, cartas, narrativas factuais, casos, sermões, lendas, pequenos contos são gêneros que fogem à proposta. Nesse sentido, o professor deve propor a análise comparativa de diversos gêneros, levando os alunos a compreenderem a intenção discursiva, o estilo de linguagem, a situação em que ocorrem, entre outros aspectos que os definem.

Quanto à Competência III (*Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*), a organização das ideias é um fator

muito importante. Apresentar uma ideia central clara e argumentos consistentes para sustentar essa ideia, colocados de forma articulada, coerente, sequencial e coesa é fundamental. Para isso, é essencial ler com bastante atenção o enunciado da proposta de redação, compreender o problema central colocado, gerar ideias a respeito da questão, acessar informações (fatos, testemunhos, evidências, dados) sobre o tema na memória e definir um ponto de vista, ou seja, qual a linha principal de argumentação que vai ser desenvolvida no texto.

Exercícios de planejamento prévio da progressividade das ideias são bons procedimentos para desenvolver habilidades de seleção e organização das informações do texto. Pode-se até propor que os estudantes sempre façam um pequeno roteiro esquemático ou índice do que vai ser desenvolvido, preocupando-se com a hierarquização e o entrelaçamento das informações. Trabalhar com mapa de ideias também é muito produtivo. Um esquema básico para o planejamento de um texto dissertativo-argumentativo poderia ser: definição, caracterização e contextualização do problema, justificativa de sua existência, implicações e consequências sociais, proposta fundamentada de intervenção. O professor pode desenvolver habilidades de seleção e organização de argumentos, informações, fatos e opiniões a partir da leitura de textos argumentativos para identificar neles os recursos argumentativos utilizados (exemplos, fatos, testemunhos, dados etc.).

No que se refere à Competência IV (*Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação*), é necessário que o professor chame a atenção dos alunos para a utilização de recursos coesivos no entrelaçamento das partes do texto, no sentido de assegurar a textualidade e a progressividade das informações. Analisar textos em que esses recursos são empregados de forma evidente e produtiva, identificando o funcionamento de cada uma das expressões e termos coesivos, é um procedimento eficaz na construção das noções essenciais sobre a coesão textual. Destacar a utilidade de sequencializadores e termos gramaticais anafóricos, analisando o contexto em que são utilizados, leva os alunos a assimilarem o emprego desses recursos.

Outra característica própria da redação do Enem é que ela exige no seu próprio enunciado a apresentação de uma proposta de intervenção social em busca de solução para o problema colocado, e essa proposta deve respeitar os direitos humanos (Competência V). Portanto, é imprescindível analisar o problema cuidadosamente e imaginar soluções exequíveis, consistentes e abrangentes em vários níveis: individual, comunitário, educacional, familiar, governamental. Caso o participante proponha a eliminação do problema pelo linchamento, pela justiça pelas próprias mãos, pela mutilação, pela tortura, pelo extermínio de uma etnia, pelo racismo, pelo preconceito, com certeza será eliminado.

É importante que o participante comprove que possui um domínio satisfatório da língua padrão ao fim do ensino médio. Nesse sentido, é importante fazer várias releituras e revisões no texto ao final da produção do rascunho para garantir a acentuação, a grafia, a concordância, a regência e a pontuação corretas.

A melhor maneira de preparar um estudante para fazer uma boa redação no Enem é levá-lo a ler jornais e revistas semanais de notícias e análises, a escolher um tema da atualidade (ou temas das edições anteriores do Enem), a tomar uma posição clara em relação ao tema, a selecionar e organizar as ideias e a escrever um texto controlando o tempo. O professor deve ler e comentar, indicando as qualidades e deficiências do texto. É importante esclarecer que é necessário que o aluno releia várias vezes e reescreva o seu texto de acordo com os comentários e indicações feitos pelo professor. Diante dos comentários, é preciso se aprofundar especificamente nas questões gramaticais em que o redator apresenta mais dificuldade.

Finalmente, é importante lembrar que uma boa caligrafia facilita a leitura pelo examinador e pode favorecer a avaliação. O surgimento de novas tecnologias de escrita, como o teclado, não invalida a necessidade de desenvolvimento de habilidades tradicionais, como a legibilidade da letra manuscrita.

LEITURA DE APOIO

ABREU, A. S. *Curso de Redação*. São Paulo: Ática, 1989.

BARBOSA, S. A.; AMARAL, Emília. *Escrever é desvendar o mundo* – A linguagem criadora e o pensamento lógico. Campinas: Papiros, 1986.

BARRAS, Robert. *Os cientistas precisam escrever*. São Paulo: Queiroz, 1986. BASTOS, L. K. Coesão e coerência em narrativas escolares escritas. São Paulo/Campinas: Editora Unicamp, 1985.

BASTOS, L. K.; MATTOS, M. A. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

FIORIN, L. J.; PLATÃO, F. S. *Lições de texto*: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

FIORIN, L. J. *Astúcias da Enunciação*. São Paulo: Ática, 1997.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro*. Brasília: Editora UnB, 1998.

GARCEZ, L. H. C *Técnica de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985.

______. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). São Paulo: Cortez Editores, 1997.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1987. KATO, M. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1986.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever* – Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MANDRYK, D.; FARACO, A. *Prática de redação para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 1987.

POSSENTI, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1974.

VAL, M. G. C. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

inep MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL GOVERNO FEDERAL